



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**CAMPUS OURO BRANCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

MELINA APARECIDA DA SILVA

**REDAÇÃO DO ENEM PARA ALUNOS CEGOS: POSSIBILIDADES NA**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Ouro Branco (MG)  
2025

MELINA APARECIDA DA SILVA

**REDAÇÃO DO ENEM PARA ALUNOS CEGOS: POSSIBILIDADES NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia do Carmo Xavier.

Linha: Práticas Educativas em EPT.

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Ouro Branco (MG)

2025

S586r

Silva, Melina Aparecida da.

Redação do ENEM para alunos cegos: possibilidades na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). / Melina Aparecida da Silva. - 2025.

107 f.: il., color

Orientadora: Gláucia do Carmo Xavier.

Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1 Redação do Enem. 2. Educação inclusiva. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Discentes cegos e discentes com baixa visão. I. Xavier, Gláucia do Carmo. II. Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 376.056.262



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
**Campus Ouro Branco**  
**Diretoria de Ensino**

**Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco**  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 24 (vinte e quatro) de setembro de 2025, com início às 09h30min (nove horas e trinta minutos), por videoconferência e transmissão pelo canal do YouTube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **MELINA APARECIDA DA SILVA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**REDAÇÃO DO ENEM PARA ALUNOS CEGOS: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Podcast: "Redasom" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG - Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Porcher Scherer (Instituto Federal Sul-rio-grandense/ProfEPT)

Prof. Dr. Jean Santos Otoni (Colégio Santo Agostinho)

Prof. Dr. Rodrigo Altair Morato (Congregação de Santa Cruz)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pela orientadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 24 de setembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia do Carmo Xavier**,  
**Professora**, em 24/09/2025, às 11:35, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de  
novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2456662** e o código CRC **EAEBF649**.

---

23712.001127/2024-09

2456662v1

*Dedico este trabalho à minha família, que, certamente, marcou profundamente minha trajetória pessoal e acadêmica ao me oferecer apoio incondicional, amor e inspiração. Vocês me possibilitaram (re)significar minha jornada, compreendendo cada desafio como uma oportunidade de crescimento e cada conquista como fruto do nosso laço. Que esta conquista seja um reflexo do valor que a educação, o afeto e a união têm na construção de sujeitos mais humanos e realizados.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força, sabedoria e luz que me guiaram em cada etapa desta jornada, especialmente nos momentos de dúvida e cansaço.

Agradeço à minha família, meu porto seguro: ao meu pai, que nunca mediu esforços para me apoiar desde que soube do meu sonho de ingressar no mestrado, sempre acreditando em mim mesmo quando eu hesitava; à minha mãe, pelo cuidado, carinho e incentivo constante que me deram alento nos dias mais difíceis; e aos meus irmãos Simone e Rafael, pelo apoio nos momentos de angústia e ansiedade, lembrando-me que nunca estava sozinha.

À Marly, minha companheira e amiga querida, que caminhou ao meu lado nesta trajetória, dividindo desafios e conquistas comigo.

Ao Marcos, por me ajudar a desbravar o caminho da escrita acadêmica com paciência, generosidade e amizade, tornando o processo menos solitário e mais enriquecedor.

Às minhas fiéis companheiras Estela e Catarina, cujo amor incondicional e patinhas silenciosas ao meu lado transformaram madrugadas de escrita em momentos de aconchego. Suas lambidas e olhares atentos foram, sem dúvida, meu maior alívio nos momentos mais intensos.

À Professora Gláucia, por acreditar na minha proposta de olhar para a inclusão de alunos cegos e por me guiar com a competência e sensibilidade que o tema exigia. Seu compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva foi fundamental para este trabalho.

Ao IF e ao NAPNEE, pelo espaço de aprendizado constante, onde pude compreender a importância de lutar por um mundo em que pessoas com deficiência visual tenham pleno acesso ao conhecimento, à cidadania, ao pensamento crítico e à consciência de seus direitos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista - humanos ou não - meu mais sincero obrigado. Cada apoio, em suas diversas formas, fez parte essencial dessa trajetória.

## RESUMO

Esta pesquisa - caracterizada como um estudo de caso - objetivou compreender os desafios e as possibilidades dos Discentes Cegos e com Baixa Visão (DCBVs) para a escrita de Redação do Enem no contexto da EPT em dois *campi* do Instituto Federal. Teve como objetivos específicos: i) identificar os principais obstáculos e possibilidades enfrentados pelos DCBVs da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) antes, durante e após a realização da prova de Redação do Enem; ii) dissertar sobre como a formação humana integral/omnilateral/politécnica na Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para que os DCBVs desenvolvam habilidades e conhecimentos essenciais; iii) desenvolver e validar um produto educacional, no formato de *podcast*, composto por três episódios sobre a temática “Redação do Enem para os DCBVs na EPT”. Em relação à metodologia, o estudo enquadra-se como aplicado, exploratório e qualitativo. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com dois discentes cegos do Ensino Médio Integrado, professor de Língua Portuguesa da EPT, coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise crítica dos dados com base nos fundamentos teórico-conceituais da investigação indicou adversidades significativas, como a falta de capacitação dos profissionais envolvidos e carências estruturais nos NAPNEEs. Como produto, desenvolveu-se um *podcast*, cujo intuito foi empoderar os DCBVs, disseminando boas práticas inclusivas por meio de um canal de diálogo entre discentes, professores e comunidade escolar. O produto elaborado foi amplamente divulgado, sendo publicado na plataforma de um *campus* de um Instituto Federal e, posteriormente, avaliado pelos participantes por meio de um questionário. A pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento da formação integral e inclusiva, capaz de preparar o DCVB para a realização da prova de Redação do Enem.

**Palavras-chave:** Redação do Enem. Educação inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Discentes cegos e discentes com baixa visão.

## ABSTRACT

This study, characterized as a case study, aimed to investigate the challenges and opportunities encountered by Blind and Low Vision Students (BLVSs) in writing the Enem essay within the context of Vocational and Technological Education (VTE) across two campuses of the Federal Institute. The specific objectives were: (i) to identify the main obstacles and opportunities faced by BLVSs in VTE before, during, and after taking the Enem essay; (ii) to examine how comprehensive, omnilateral, and polytechnic human education in VTE can foster the development of essential skills and knowledge for BLVSs; and (iii) to design and validate an educational product in the form of a podcast, comprising three episodes focused on the theme “Enem Essay for BLVSs in VTE”. Methodologically, the study is classified as applied, exploratory, and qualitative. Semi-structured interviews were conducted with two blind students enrolled in Integrated High School, a Portuguese Language teacher in VTE, the coordinator of the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNEE), and a Special Education teacher (AEE). Critical analysis of the data, grounded in theoretical and conceptual frameworks, revealed significant challenges, including insufficient professional training and structural limitations within NAPNEEs. As an outcome, a podcast was developed to empower BLVSs by disseminating inclusive best practices through a dialogical channel connecting students, teachers, and the school community. The podcast was widely disseminated via the platform of a Federal Institute campus and subsequently evaluated by participants through a structured questionnaire. This research contributes to strengthening inclusive and comprehensive education, equipping BLVSs with the necessary preparation for successfully completing the Enem essay.

**Keywords:** ENEM essay. Inclusive education. Professional and Technological Education. Blind and/or visually impaired students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mudanças Inclusivas do Enem.....	26
Figura 2 - Competências exigidas pela prova de Redação do Enem.....	29
Figura 3 - Depoimento aluno com baixa visão sobre a Redação do Enem 2024.....	32
Figura 4 - Capa do produto educacional.....	73
Figura 5 - Desenvolvimento do produto educacional.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas abordados na Redação do Enem.....	27
Quadro 2 - Regulamentação da Educação Inclusiva (1988-2023).....	37
Quadro 3 - Atribuições do professor AEE.....	44
Quadro 4 - Etapas de classificação da análise dos resultados de acordo com a fundamentação teórica da pesquisa.....	49
Quadro 5 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participantes A e B).....	56
Quadro 6 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participante C).....	61
Quadro 7 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participantes D e E).....	68
Quadro 8 - Episódios do <i>podcast</i> .....	74
Quadro 9 - Avaliação do <i>podcast</i> (questão aberta).....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação do <i>podcast</i> (questões fechadas).....	76
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE - Alunos com Necessidades Específicas

DCBV - Discentes cegos e com baixa visão

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NAEE - Núcleo de Atendimento Educacional Específico

NAPNEE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

PcD - Pessoa com Deficiência

PNEE - Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: EPT, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PREPARAÇÃO PARA A REDAÇÃO DO ENEM</b> .....	22
<b>2.1 A redação do Enem para discentes cegos e discentes com baixa visão: caminhos para inclusão no acesso ao ensino superior</b> .....	23
<b>2.2 Educação Inclusiva em perspectiva</b> .....	33
<b>2.3 A Educação Profissional e Tecnológica como ambiente de pesquisa para a inclusão de discentes cegos e discentes com baixa visão</b> .....	38
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	47
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	51
<b>4.1 Entrevista do estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado e do estudante cego matriculado no Ensino Médio Integrado</b> .....	51
<b>4.2 Entrevista com o Professor de Língua Portuguesa</b> .....	57
<b>4.3 Entrevista com a Coordenadora NAPNEE e a Professora AEE</b> .....	62
<b>4.4 Interpretação conjunta dos dados</b> .....	70
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	71
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE A)</b> .....	92
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE B)</b> .....	93
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE C)</b> .....	94
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTES D/E)</b> .....	95
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO PRODUTO</b> .....	97
<b>APÊNDICE F – TCLE</b> .....	98
<b>ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha vida, acompanhei a realidade de uma criança com cegueira congênita e os desafios enfrentados por pessoas cegas durante o processo de inclusão no ensino regular. Sou graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e atuo como servidora em um Instituto Federal (IF), desde 2013, na Diretoria de Ensino. Nessa instituição de ensino, é ofertada a modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) - etapa em que os alunos, geralmente, vivenciam a expectativa de continuidade dos estudos no ensino superior, a qual pode ser materializada por meio da realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma delas consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa, daí a relevância de problematizarmos a relação dos estudantes com a leitura e a escrita, atividades sociais essenciais para a continuidade do percurso formativo.

Nesse sentido, este trabalho se debruça sobre reflexões acerca da importância de práticas de ensino/aprendizagem da Redação do Enem na disciplina de Língua Portuguesa, do papel do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas <sup>1</sup> (NAPNEE), aliado a estratégias de Atendimento Educacional Especializado <sup>2</sup> (AEE), com a finalidade de preparar os alunos cegos e com baixa visão (DCBVs) para não somente compreenderem a estrutura de organização e de aplicação da prova dissertativa do Exame Nacional do Ensino Médio, mas também terem garantida uma formação omnilateral que contemple língua/linguagem. De acordo com Rodrigues (2024), o AEE é um serviço oferecido nas escolas brasileiras para atender as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe ao Atendimento Educacional Especializado, em articulação com o ensino regular, promover a formação desses alunos, valendo-se de

---

<sup>1</sup> Santos, Vilaronga e Mendes (2023) apontam a definição do significado da sigla não é unânime, foram encontrados na literatura significados diferentes, como: Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (nos documentos emitidos pela SETEC). Além das siglas mencionadas, foram identificadas a terminologia “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais” (NAPNE), além de “Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”.

<sup>2</sup> De acordo com Rodrigues (2024), o AEE é um serviço oferecido nas escolas brasileiras para atender as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

estratégias pedagógicas que favoreçam a plena participação dos PcDs na sociedade, por meio do desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Pode-se considerar pessoas de baixa visão aquelas que possuem acuidade visual corrigida no melhor olho menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05 e campo visual menor que 20°, já na cegueira tem-se acuidade visual abaixo de 0,05 ou campo visual menor que 10° (Brasil, 2008a). Apesar dos recentes esforços, principalmente a partir das duas últimas décadas do século passado, de leis que buscam garantir o direito das pessoas com deficiência (PcDs) a implementação efetiva de práticas de inclusão têm evoluído paulatinamente. A escassez de profissionais capacitados e a dificuldade de acesso a tecnologias assistivas ainda são empecilhos. Associado a isso, percebo, em minha vivência profissional, as dificuldades que estudantes do Ensino Médio Integrado, especialmente os DCBVs, apresentam durante a produção textual. Sendo assim, é fundamental que esses entraves sejam superados, capacitando estudantes cegos e com baixa visão a compreenderem a Redação do Enem (teoria e prática) e a reivindicarem o direito de acesso democrático e igualitário ao ensino superior, garantido pela Constituição de 1988, que propiciou o início da construção de um ambiente inclusivo na última década do século XX.

Para aprofundar a compreensão a respeito dos desafios enfrentados pelos DCBVs oriundos do Ensino Médio Integrado na escrita da Redação do Enem, esta pesquisa se organiza em torno de três eixos centrais: (i) práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa, (ii) apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e (iii) estrutura de organização e de aplicação da prova dissertativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logo, a análise conjunta desses eixos permite entender a complexidade e a dinâmica do processo de produção textual por parte de DCBVs no contexto das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa abordagem norteia uma compreensão holística do fenômeno, que vê o processo de ensino-aprendizagem da escrita da Redação do Enem não de forma fragmentada, mas como parte de um todo articulado e sistêmico.

Em 1998, foi criado o maior instrumento de avaliação da educação básica do Brasil: a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, com o passar do tempo o Enem tornou-se também o principal mecanismo para o ingresso no ensino superior no país (Oliveira *et al.*, 2021). Atualmente, a Redação do Enem compõe o Exame, juntamente

às provas de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática (Brasil, 2015b). O principal objetivo da prova é confirmar o domínio do conhecimento das ciências humanas e dos princípios científicos e tecnológicos que embasam a produção moderna que configuram itens essenciais ao exercício da cidadania por parte do estudante (Brasil, 2015b). No caso dos DCBVs, existe a necessidade de utilização de estratégias de acessibilidade direcionadas especificamente para esses participantes, garantindo, assim, a igualdade no Enem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que a implementação de adaptações curriculares, além do uso de recursos didáticos aliados à prática de interações pedagógicas voltadas para cada tipo de deficiência visual, são processos essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para os DCBVs (Brasil, 2003). Diante disso, percebe-se que o desenvolvimento educacional voltado para o ensino da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa é parte essencial na preparação e inclusão desses alunos. Masini (1994) argumenta que 80% das informações são recebidas por meio da visão, tal dado evidencia o desafio enfrentado por professores de Língua Portuguesa e de AEE no ensino crítico e formativo da escrita de um texto dissertativo-argumentativo para educandos com deficiência visual.

De acordo com Cerchiari (2011, p. 12), “para que conteúdos não-verbais sejam apreendidos pelas pessoas com deficiência visual, é preciso que sejam expressos por linguagem verbal”. Desse modo, a linguagem verbal configura-se como alternativa potencializadora da construção do conhecimento direcionado aos DCBVs. À luz do que foi apresentado, Quintiere (2017) ressalta a importância de os alunos cegos e com baixa visão assumirem o protagonismo no processo de aquisição de saberes por meio de sugestões ao longo do processo educacional. Em suma, apreende-se que a construção de uma jornada de aprendizado e de ensino adequada proporciona ao DCBV a oportunidade de uma formação crítica, que lhe permita compreender seu papel na sociedade e no mundo.

É elementar contextualizar que Mantoan (2003) descreve a migração de um cenário de simples integração dos alunos com deficiência na sala de aula para o de inclusão escolar, o qual pretende adequar a escola aos estudantes PcDs, pontuando a necessidade de mudanças na perspectiva educacional para que essa educação inclusiva seja efetivamente construída, o que marcou uma crise de paradigma nas

escolas. É nesse cenário que surge, em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que define a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização regular (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Assim, a utilização de processos pedagógicos inclusivos implementados com o apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE)<sup>3</sup> e do Assistente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na preparação dos alunos DCBVs para a Redação do Enem emerge como ferramenta crucial de inclusão, tendo em vista que esses atores exercem papéis de mediação entre os alunos com deficiência e os professores de Língua Portuguesa nos Institutos Federais. Rosa (2011) ainda afirma que a função primordial do NAPNEE é articular ações de inclusão, em um sentido amplo, no contexto federal, além de acompanhar os estudantes com deficiência que necessitam de apoio específico ao longo do curso.

A estrutura de organização e de aplicação da prova dissertativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui um ponto crucial para a análise. Os critérios que regem a elaboração, a execução e a correção da Redação do ENEM baseiam-se, entre outros aspectos, na conformidade com a norma-padrão da língua portuguesa e na aderência ao formato dissertativo-argumentativo (Brasil, 2015b). Conforme Oliveira *et al.* (2021), essa tipologia textual exige a discussão de um tema específico, no qual o estudante deve persuadir o leitor acerca de um ponto de vista, o que exige o desenvolvimento de ideias e da argumentação. Os autores ressaltam a necessidade de uma tese e de argumentos fundamentados em repertório sociocultural, além de coesão, coerência e de uma proposta de intervenção para o problema abordado, articulando ideias a partir dos textos motivadores da prova.

O Edital do Enem nº 51 de 2024 prevê iniciativas de inclusão para os participantes com deficiência, incluindo-se os DCBVs, ressaltando ações inclusivas (desde o uso de materiais específicos até adaptações no dia da prova) e reforçando o compromisso com políticas públicas que visam a garantir a equidade no acesso ao Exame (Brasil, 2024). Apesar desses esforços, é imperativo que iniciativas inclusivas

---

<sup>3</sup> O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) foi instituído pela Resolução Nº 22 de 03 de novembro de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/kelly/Desktop/Mestrado/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-versao-2.pdf>. Acesso: 27 jun. 2025.

sejam problematizadas, pois a categorização dos alunos como mais ou menos “competentes”<sup>4</sup> constitui um desafio, especialmente pela ausência da devida consideração de suas especificidades no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Em se tratando dos DCBVs, a categorização mencionada negligencia aspectos cruciais mobilizados por esse grupo no processo de leitura e de escrita, a saber, utilização de tecnologias assistivas e auxílio para a interpretação dos textos fornecidos. Desse modo, compreende-se que a estrutura e a aplicação do Exame devem ser abordadas como uma provocação, incentivando-nos a refletir, inclusive, sobre as práticas educativas consideradas inclusivas em sala de aula.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é crucial, pois, de acordo com Neves, Rahme e Ferreira (2019), ele desempenha a função de elo articulador entre as modalidades de ensino regular e educação especial, sendo responsável por garantir professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às Necessidades de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) de cada discente. Conforme Estevam (2019), é um serviço complementar à escolarização do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), encarregado de identificar, de elaborar e de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que propiciem a autonomia desse aluno.

Sabendo da pertinência da inclusão dos DCBVs na realização do Enem, esta pesquisa pretende explorar os desafios e as possibilidades vivenciados por esses alunos, especialmente daqueles oriundos da EPT. O ensino médio, como etapa final da educação básica, deve promover uma formação omnilateral, integral e politécnica, acessível a todos os estudantes, de forma pública, igualitária e sob a tutela do estado (Moura, 2013). Além disso, essa modalidade de ensino luta por um novo projeto de sociedade que desassocia o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas da lógica capitalista (Frigotto, 2012). Essa concepção de educação visa à criação de uma sociedade mais justa, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as suas potencialidades humanas.

Na perspectiva de Frigotto (2012), cabe à educação escolar a responsabilidade de combater a formação fragmentada, direcionada ao suprimento das necessidades

---

<sup>4</sup> A redação do ENEM é avaliada conforme cinco competências: (1) domínio da norma culta; (2) estrutura dissertativo-argumentativa, com tese clara; (3) argumentação consistente e repertório sociocultural relevante; (4) coesão e coerência; e (5) proposta de intervenção viável, respeitando os direitos humanos (Oliveira *et al.*, 2021).

do mercado de trabalho, extinguindo-se o modelo educacional dominado por valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração dos trabalhadores sob todas as formas. Complementarmente, Ciavatta (2005) define a educação omnilateral como aquela que forma os indivíduos em sua integralidade política, cultural, social, científica, tecnológica, ou seja, trata-se de uma formação em todos os aspectos da vida humana, integrando formação geral e profissional. Com o objetivo de aprofundar a compreensão do tema “inclusão educacional” e as contribuições das bases da Educação Profissional e Tecnológica para a formação de cidadãos aptos para a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, esta pesquisa defende uma educação politécnica, omnilateral e integral para os DCBVs.

Ciavatta (2014) define esses conceitos como partes pertencentes ao universo do Ensino Médio Integrado, os quais são relevantes para construção de ações educativas para formação de educandos críticos e emancipados que possam, a partir de uma educação integrada, eliminar a divisão social existente entre os trabalhos manual e intelectual. Na Educação Profissional e Tecnológica, a crise de paradigma destacada pela autora manifestou-se na primeira década do século XXI, como consequência de um conjunto de legislações que pretendiam facilitar a inclusão de discentes com deficiência no ensino regular. Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha direcionado esforços para a promoção de práticas que ultrapassassem a simples integração do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), priorizando a articulação entre o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de Língua Portuguesa e o processo de inclusão ainda enfrentam obstáculos significativos para a sua consolidação plena.

Para a superação desses entraves, a legislação vigente (Brasil, 2009a) é fundamental, estabelecendo que a elaboração do plano de AEE constitui atribuição dos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais, os quais devem trabalhar em conjunto com os docentes do ensino regular, as famílias e os serviços que incluem saúde e assistência social. Ademais, a legislação determina que essa oferta deve contemplar uma sala de recursos multifuncionais dotada de equipamentos de acessibilidade, além de um plano de AEE que identifique as necessidades educacionais específicas de cada aluno, fundamentando os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. O plano também deve prever a

participação de profissionais como tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guias-intérpretes, acesso a recursos, serviços e equipamentos.

Este estudo se justifica porque pretende intervir na Educação Profissional e Tecnológica, para que essa modalidade de ensino, por meio de um trabalho coletivo e articulado entre professor de Língua Portuguesa, professor AEE e NAPNEE, prepare, de forma crítica, discentes cegos e com baixa visão para a escrita da Redação do Enem, ao mesmo tempo que se propõe a refletir sobre como o próprio Exame se estrutura no atendimento às necessidades educacionais específicas desse público. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]" (Brasil, 2015a, p. 2). Para Rodrigues (2024), a missão do NAPNEE é fomentar a convivência e o respeito às diferenças tanto no âmbito dos Institutos Federais quanto na sociedade em geral.

A materialização dessa articulação e dos princípios da EPT refletem-se na atuação do profissional de AEE, que participa da adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para a construção de processos de acessibilidade e de flexibilização curricular, da promoção de orientações e da capacitação interna em rede com outros *campi* (Brasil, 2023c). A formação crítica proporcionada pela EPT, ao desenvolver em discentes cegos e com baixa visão (DCBVs) um repertório cultural e uma consciência cidadã, pode capacitá-los a compreender seu papel na sociedade e a reivindicar acessibilidade. Essa perspectiva vai além da mera preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), leva-os a questionar a própria estrutura do processo seletivo adotado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Considerando a contextualização apresentada e os desafios enfrentados pelos DCBVs na escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, esta dissertação busca responder a seguinte pergunta-problema: "Como o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode contribuir para que DCBVs desenvolvam e dominem competências/ habilidades necessárias para um bom desempenho na Redação do Enem? A partir dessa questão, foi estabelecido como objetivo geral da investigação: compreender os desafios e as possibilidades dos DCBVs para a escrita de Redação do Enem. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) identificar os principais obstáculos e possibilidades enfrentados pelos DCBVs da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) antes, durante e após a realização da prova de Redação do Enem;
- b) dissertar sobre como a formação humana integral/omnilateral/politécnica na Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para que os DCBVs desenvolvam habilidades e conhecimentos essenciais;
- c) desenvolver e validar um produto educacional, no formato de *podcast*, composto por três episódios sobre a temática “Redação do Enem para os DCBVs na EPT”.

O presente estudo foi estruturado em seis capítulos. No primeiro, é apresentada a temática, a problemática, a justificativa e os objetivos do trabalho. O segundo é dividido em três subcapítulos, os quais tratam respectivamente dos temas: Redação do Enem, Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica. O terceiro detalha as escolhas metodológicas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, seguido do quarto que descreve as características e os passos para a elaboração do Produto Educacional proposto. No quinto, é realizada a apresentação e a análise de dados obtidos. Por fim, o sexto capítulo conclui o trabalho, sugerindo desdobramentos (pesquisas futuras).

## **2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: EPT, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PREPARAÇÃO PARA A REDAÇÃO DO ENEM**

Este capítulo apresenta as perspectivas teóricas que fundamentam a presente investigação, buscando subsidiar a compreensão dos desafios e das possibilidades dos DCBVs para a escrita da Redação do Enem. O tema central aqui discutido é a Redação do Enem para discentes cegos e com baixa visão do Ensino Médio Integrado de Institutos Federais. A pesquisa parte da premissa de que os DCBVs enfrentam desafios em três momentos cruciais. Inicialmente, no processo de ensino/aprendizagem da escrita da Redação modelo Enem, que lhes impõe dificuldades específicas. Posteriormente, durante a aplicação da prova, a interpretação dos textos de apoio se torna um obstáculo, seja quando a transcrição de tela é feita de forma padronizada para o leitor de tela, seja quando a leitura é realizada por um leitor. Por fim, uma terceira dificuldade emerge na etapa de correção da prova dos DCBVs, com a ausência de uma banca avaliadora que leve em conta suas especificidades linguísticas.

Para tanto, o capítulo se organiza a partir dos seguintes subcapítulos: (i) A Redação do Enem para discentes cegos e discentes com baixa visão: caminhos para inclusão no acesso ao ensino superior, (ii) Educação Inclusiva em perspectiva e (iii) A Educação Profissional e Tecnológica como ambiente de pesquisa para inclusão de discentes cegos e discentes com baixa visão.

No primeiro subcapítulo, tem-se uma revisão da história de concepção do Enem, descrição das competências exigidas pela redação e discussão das iniciativas de inclusão propostas pelos organizadores do Exame, fundamentado em Documento Base do Enem (Brasil, 2002), em Oliveira *et al.* (2021), no Relatório Pedagógico 2011-2012 (Brasil, 2015b), além do Material de Leitura módulos II (Brasil, 2019a) e VII (Brasil, 2019b).

No segundo subcapítulo, há uma descrição histórica do processo de inclusão dos alunos com deficiência do Brasil a partir da segunda metade do século XX com destaque especial para os desafios e possibilidades vividos por alunos cegos e com baixa visão, fundamentada em Silva (2014), na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015a), em Sasaki (2009), Mantoan (2003) e na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008b).

No terceiro subcapítulo, tem-se um estudo bibliográfico da Educação Profissional e Tecnológica, embasada em autores, como Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Frigotto (2012), Ciavatta (2014), Saviani (2003), que abordam conceitos, como trabalho como princípio educativo, omnilateralidade, politecnicidade e educação integral, imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

### **2.1 A redação do Enem para discentes cegos e discentes com baixa visão: caminhos para inclusão no acesso ao ensino superior**

Criado em 1998, o Enem é um conjunto de provas (múltipla escolha e dissertativa) aplicado em larga escala, com vistas a medir o desempenho dos estudantes ao longo da escolarização para a aferição da qualidade das instituições educacionais nacionais que ofertam ensino médio e coleta de dados para subsidiar a implementação de políticas públicas na educação brasileira (Brasil, 2015b). Em 2004, segundo Junqueira, Martins e Lacerda (2017), o exame passou a ser utilizado para que os alunos pudessem concorrer a bolsas de estudo (integrais ou parciais) em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Os mesmos autores afirmam que o exame sofreu profunda reformulação em 2009 e tornou-se, a partir de então, a principal via de acesso às universidades federais.

Nesse cenário de crescente relevância, a estrutura do Enem se consolidou, sendo composta por quatro provas objetivas, além da redação, única prova dissertativa, que abarcam as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, tendo critérios próprios de avaliação, por exemplo, a conformidade à norma padrão da língua portuguesa e o atendimento ao formato de texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2015b).

Conforme Oliveira *et al.* (2021), a estrutura dissertativa-argumentativa do Enem propõe a discussão de um tema, na qual o estudante precisa persuadir o leitor a respeito de um ponto de vista, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Para os autores, esse texto também deve ter uma tese e argumentos embasados em um repertório sociocultural, com coesão e coerência, e uma intervenção para o problema, articulando ideias a partir de textos motivadores presentes na prova.

Com relação aos DCBVs, a Sinopse do Enem 2023 informa que, entre os inscritos que declararam necessidade especial na região Sudeste, 1.976 tinham baixa visão e 168, cegueira. Em Minas Gerais, foram respectivamente 652 e 62, o que evidencia um aumento diante dos dados apresentados na Sinopse de 2022<sup>5</sup>. Diante dessas estatísticas, nota-se uma tendência de crescimento na participação de DCBVs no Enem. Esse aumento, justifica, portanto, a necessidade de tornar a prova acessível, demandando adaptações inclusivas significativas que acompanhem o aluno desde a publicação do edital do Enem até a adequação da correção das redações. Com isso, torna-se crucial conhecer os desafios e as possibilidades vivenciados por esses alunos no processo, visando a garantir o acesso equitativo ao ensino superior.

Com relação ao ingresso dos DCBVs no ensino superior, por meio da prova do Enem, a Lei nº13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI), garantiu direitos fundamentais às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE). A LBI (Brasil, 2015a) estabelece em seu art. 30 regras para o ingresso e a permanência nos cursos de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, tanto em instituições públicas quanto privadas, assegurando, entre outros pontos:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015a, p. 2).

---

<sup>5</sup> Na Sinopse divulgada naquele ano, a mesma região teve 1.581 alunos de baixa visão e 141 estudantes cegos declarados. Em Minas, 524 declararam baixa visão e 44 declararam cegueira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 1 abr. 2024.

Nesse panorama, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atua em conformidade com a LBI para dar continuidade ao processo de promoção de acessibilidade no Enem. A Lei, ao dedicar uma seção à educação, assegura o direito de “acesso à educação superior e à Educação Profissional e Tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015a, p. 2). Tal preceito legal reforça a responsabilidade do INEP na busca contínua pela promoção da igualdade de acesso a todos os estudantes.

Outra lei importante para a consolidação desse cenário inclusivo é a Lei nº 12.711/2012, conhecida por Lei de Cotas, que, originalmente, foi criada para promover o acesso de negros, de pardos e de indígenas às universidades públicas e aos institutos federais. Posteriormente, foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que incluiu os estudantes deficientes no sistema de cotas. Essa alteração assegurou a reserva de vagas destinadas aos alunos PcDs, tendo em consideração o percentual mínimo correspondente a pessoas com deficiência na população da unidade da federação onde está instalada a instituição (Brasil, 2016).

Nesse contexto de direitos assegurados, tanto os DCBVs como os demais PcDs devem, no ato da inscrição do Enem, requerer a adaptação de seu exame de acordo com suas necessidades (Brasil, 2024). O Edital nº 51 de 2024 detalha as especificações: após a aprovação da solicitação, os alunos poderão estar acompanhados por cão-guia e utilizar material próprio, como máquina de escrever em braille, lâmina overlay, reglete, punção, soroban ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telelupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano. Adicionalmente, no dia da prova, serão disponibilizadas, especificamente para DCBVs, opções, como uso do braille, letra e cartão-resposta ampliados ou superampliados, leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura e transcrição, além de tempo adicional e sala de fácil acesso (Brasil, 2024).

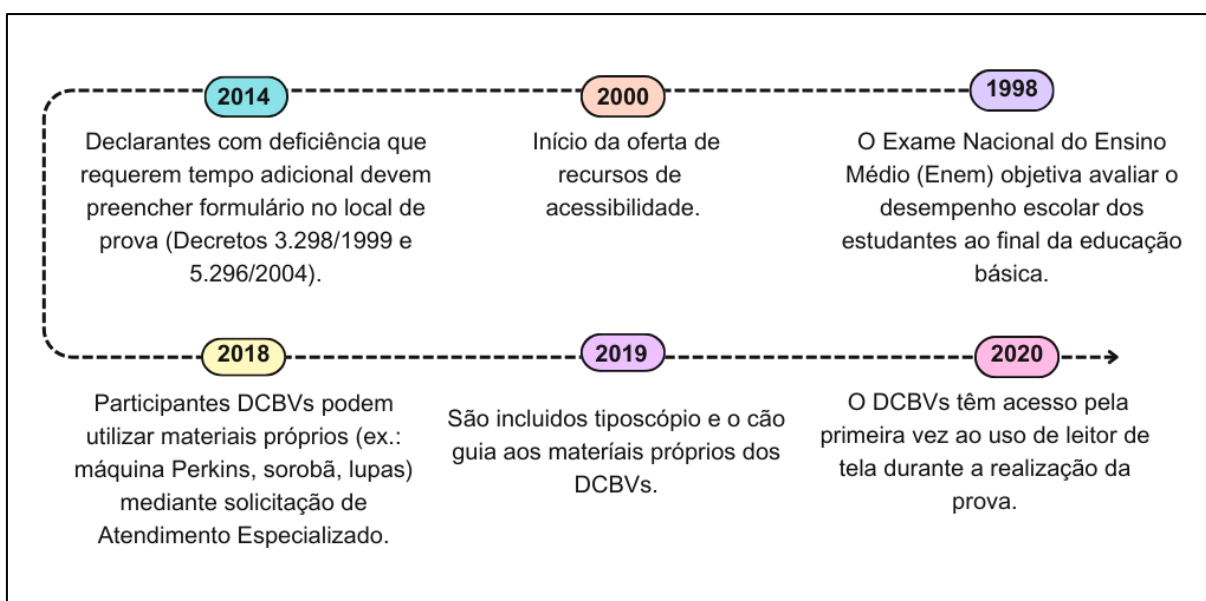
Em síntese, a elaboração de uma prova de acesso mais equânime tem sido um processo contínuo desde a criação do Enem em 1998. O INEP tem implementado mais Tecnologias Assistivas (TAs)<sup>6</sup> desde então; tal iniciativa foi impulsionada pela LBI, resultando em melhorias não apenas para a prova como um todo, mas também

---

<sup>6</sup> Tecnologia Assistiva: produtos que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida seja equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços utilizados, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social pelos deficientes (Brasil, 2015a, p. 2).

para a redação do exame. Como reflexo desse movimento de inclusão, a prova vem se aprimorando em busca de maior participação das PNEE nas provas do exame. Essa iniciativa consolida os compromissos firmados pelo Brasil a partir da Constituição de 1988 e da Declaração de Salamanca. A Figura 1, a seguir, ilustra algumas dessas mudanças ao longo do tempo:

**Figura 1 - Mudanças Inclusivas no Enem**



Fonte: Elaborado com base em INEP (Brasil, 2020) e Ministério da Educação (Brasil, 2023a).<sup>7</sup>

A Figura 1 apresenta os principais avanços da acessibilidade no Enem. Criado em 1998, o exame passou a ofertar recursos de acessibilidade em 2000. Em 2014, regulamentou-se a solicitação de tempo adicional mediante formulário. No ano de 2018, os participantes cegos ou com baixa visão puderam utilizar materiais próprios, como máquina Perkins, sorobã e lupas, e, em 2019, foram incluídos o tiposcópio e o cão-guia. Em 2020, registra-se um marco importante: o acesso dos DCBVs ao uso de leitores de tela durante a prova. A análise da figura revela que o início da oferta de recursos de acessibilidade aconteceu dois anos após a criação do Enem. Em virtude disso, essa lacuna temporal evidencia que, nos dois primeiros anos após a criação do Enem, o uso de ferramentas de acessibilidade não aconteceu. Dessa maneira, argumenta-se que, apesar do esforço do INEP para tornar cada vez mais acessível o Enem - ao longo de vinte e cinco anos de aplicação - as mudanças realizadas

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem>. Acesso em: 15 mar. 2024.

pontualmente em alguns anos demonstram que o cenário ainda está longe de alcançar a plena inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O Documento Base do Enem (Brasil, 2002) ressalta que a Redação do Enem deve provocar a reflexão dos participantes, de maneira que eles possam decidir quais são as respostas possíveis para a resolução das questões que pautam a vida em sociedade. Corroborando essa perspectiva, é preciso salientar que, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2019b), além de trazer uma proposta de intervenção para a situação-problema, o participante deve respeitar os Direitos Humanos, demonstrando preparo para o exercício da cidadania.

Oliveira *et al.* (2021) chamam a atenção para a importância da Redação do Enem, cuja pontuação máxima é 1.000 pontos, no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio, visto que ela representa 20% da nota total da prova. Conclui-se, portanto, que a redação pode ajudar o DCBV a melhorar sua pontuação no exame como um todo. Diante do exposto, não se pode negar o peso da nota da redação para o bom desempenho do participante.

Aqui, faz-se necessária uma ressalva: a proposição de um único gênero textual - a redação dissertativo-argumentativa -, aliada às condicionantes do exame enquanto única política pública de acesso ao ensino superior, torna-se um mecanismo que homogeneiza a produção textual, reduzindo-a a um modelo tecnicista (Manso, 2017). Em relação aos temas, o exame tem cumprido a proposta de trazer pautas sociais, políticas, culturais e ambientais que incentivam a reflexão sobre questões relevantes para a sociedade e vitais para o desenvolvimento da cidadania e a discussão sobre os direitos humanos, como evidenciado a seguir:

**Quadro 1 - Temas abordados na Redação do Enem**

<b>Ano do Exame</b>	<b>Tema de Redação do Enem</b>
<b>1998</b>	Viver e Aprender
<b>1999</b>	Cidadania e participação social
<b>2000</b>	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?
<b>2001</b>	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?
<b>2002</b>	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?
<b>2003</b>	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?

<b>2004</b>	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação
<b>2005</b>	O trabalho infantil na realidade brasileira
<b>2006</b>	O poder de transformação da leitura
<b>2007</b>	O desafio de se conviver com a diferença
<b>2008</b>	Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivos financeiros a proprietários que deixarem de desmatar ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar?
<b>2009</b>	O indivíduo frente à ética nacional
<b>2010</b>	O trabalho na construção da dignidade humana
<b>2011</b>	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
<b>2012</b>	Movimento migratório para o Brasil no século 21
<b>2013</b>	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
<b>2014</b>	Publicidade infantil em questão no Brasil
<b>2015</b>	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
<b>2016</b>	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
<b>2017</b>	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
<b>2018</b>	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet
<b>2019</b>	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
<b>2020</b>	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira
<b>2020 (Enem Digital)</b>	O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil
<b>2021</b>	Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil (tema do Enem impresso e digital)
<b>2022</b>	Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil
<b>2023</b>	Desafios para o Enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil
<b>2024</b>	Desafios para a valorização da herança africana no Brasil

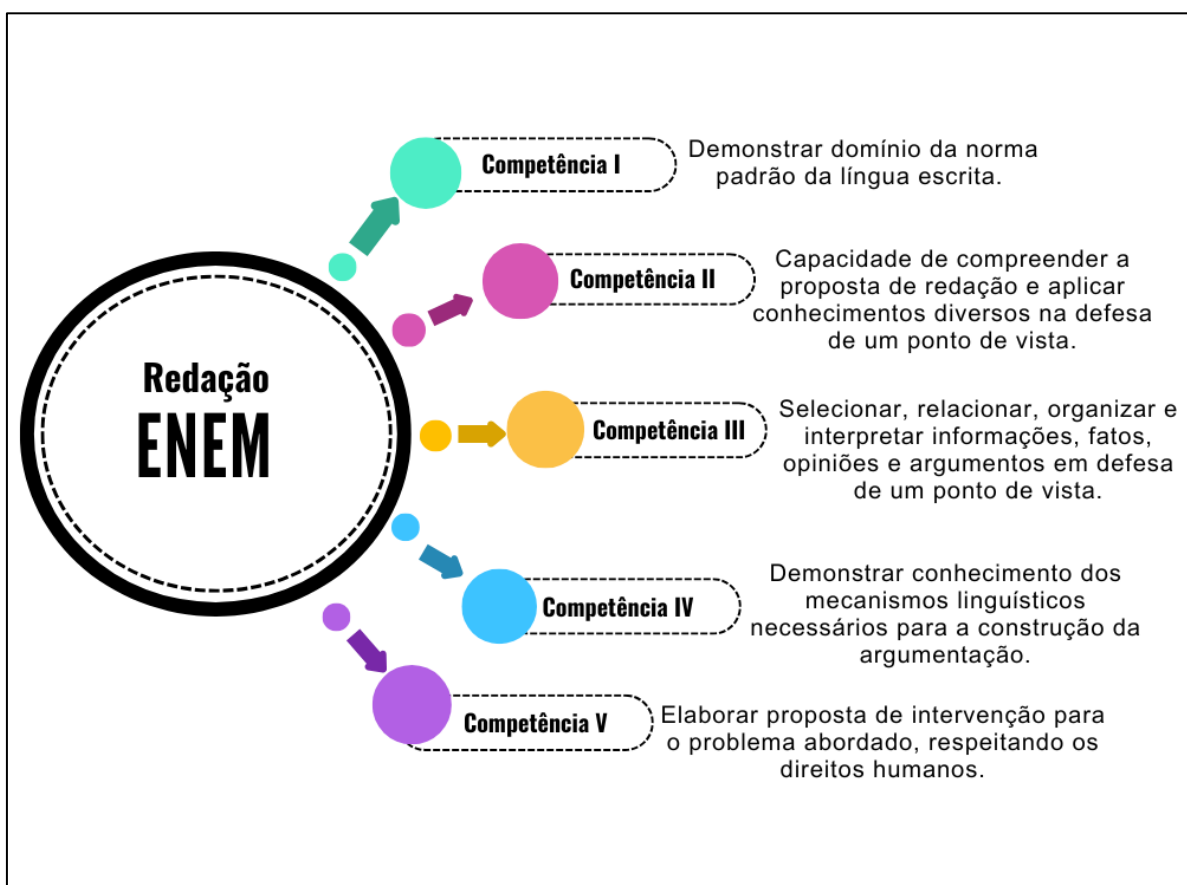
Fonte: Elaborado com base em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem>. Acesso em: 10 maio. 2024.

O Quadro 1 apresenta os anos de aplicação e os temas abordados na Redação do Enem no período 1998 até 2023, incluindo 2021, o ano em que ocorreu pela primeira vez uma versão digital. Dessa maneira, visualiza-se que todas as propostas da Redação do Enem, ao longo desses últimos vinte e seis anos, propuseram temas, em sua maioria, de ordem política, social, cultural ou científica (Brasil, 2005). Além das temáticas já citadas, externaliza-se que a abordagem de questões ambientais e de direitos humanos evidencia que o INEP busca abranger vários aspectos da realidade, propondo a reflexão sobre a importância de se discutir assuntos relevantes

para a sociedade brasileira.

Com base na Cartilha do Participante (Brasil, 2023a), a nota final da redação é calculada pela média aritmética das notas atribuídas às cinco competências definidas em uma Matriz de Avaliação, que estabelece seis níveis de pontuação (0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos) para cada competência e é realizada por, no mínimo, dois avaliadores. O resultado dessa média deve estar dentro de um intervalo que compreende de 0 e 1.000 pontos. Para descrever cada uma das cinco competências, tem-se a figura a seguir:

**Figura 2 - Competências exigidas pela prova de Redação do Enem**



Fonte: Elaborada com base na Cartilha do Participante (Brasil, 2023a).

A Figura 2 apresenta as cinco competências avaliadas na redação do Enem. A primeira refere-se ao domínio da escrita formal da língua portuguesa; a segunda, à capacidade de compreender a proposta e articular conhecimentos de diferentes áreas; a terceira, à organização e interpretação de informações e argumentos; a quarta, ao uso dos mecanismos linguísticos necessários à argumentação; e a quinta,

à elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Embora as cinco competências da Redação do Enem se apresentem como critérios objetivos, Manso (2017) aponta a existência de uma perspectiva pragmática na avaliação. Ou seja, a avaliação do texto é pautada não no impacto social ou na relevância das ideias apresentadas, mas por sua adequação a um padrão idealizado de linguagem e de pensamento, representado pelas cinco competências do exame. O autor questiona ainda a capacidade de essas competências abrangerem, de forma precisa e clara, as múltiplas possibilidades dos textos produzidos pelos participantes.

Nesse sentido, acredita-se que tal limitação de subjetividade possa se estender aos DCBV, uma vez que, neste caso em específico, a falta de ferramentas tanto de adaptação quanto de comunicação inclusivas adequadas às características/especificidades destes participantes podem dificultar a adequação aos modelos rígidos da redação e eles acabarem sendo excluídos por não terem sua forma de expressão contemplada por esse modelo idealizado. Em 2011, a Matriz de Avaliação da Redação do Enem passou por uma importante mudança nos níveis 0 e 5. O nível 0 (zero) passou a integrar as Competências 1,3,4<sup>8</sup> enquanto o nível 5 passou a compor a matriz em todas as competências. A partir disso, os avaliadores puderam indicar quando os estudantes demonstravam desconhecimento da competência em questão (aplicando o nível zero) e quando o educando alcançava excelência (atribuindo o nível cinco) (Brasil, 2015b). Em resumo, a inclusão de novos níveis trouxe mais complexidade e nuances avaliativas aos critérios de correção. Nesse ínterim, foram demarcadas situações que podem levar a Redação do Enem a receber nota zero por meio do Manual de Corretores (Brasil, 2019a), sendo listadas as ocorrências a seguir:

não atender à proposta solicitada ou possua outra estrutura textual que;  
não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará “Fuga ao tema/;  
não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”;  
não apresente texto escrito na Folha de redação, que será considerada “Em Branco”;  
apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, o que configurará “Texto insuficiente”;  
a redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem do número mínimo de linhas;

---

<sup>8</sup> Não se atribui nota zero à competência 2, pois a fuga da proposta de redação, seja pelo tema ou pela tipologia, já é avaliada com nota zero para toda a redação (Brasil, 2015).

apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, o que configurará “Anulada”;

apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, o que configurará “Anulada”;

apresente nome, assinatura, rubrica ou qualquer outra forma de identificação no espaço destinado exclusivamente ao texto da redação, o que configurará “Anulada”.

esteja escrita predominante ou integralmente em língua estrangeira, apresente letra ilegível, que impossibilite sua leitura por dois avaliadores independentes, o que configurará “Anulada” (Brasil, 2019a, p. 6).

Conforme a Cartilha do Participante (Brasil, 2023a), para a correção das provas de redação do Exame, são designados dois avaliadores, de forma independente. Se houver discrepância, ou seja, caso as notas atribuídas pelos corretores divergirem em mais de 100 pontos ou caso exista uma diferença maior do que 80 pontos em uma das competências, o texto passará pelo crivo de um terceiro avaliador, sendo a nota final dada pela média aritmética das notas que mais se aproximarem (Brasil, 2023a). Caso a discordância persistir, o documento indica que a prova será avaliada por uma banca especial, que definirá a nota final do participante. Feita uma contextualização sobre a Redação do Enem, apontando-se brevemente suas características e dinâmicas avaliativas, segue discussão acerca da Educação Inclusiva.

Embora o Edital nº 51 de 2024 preveja iniciativas de inclusão para os participantes com deficiência (DCBVs) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é relevante enfatizar que tais medidas - desde o uso de materiais específicos até adaptações no dia da prova - reforçam a importância de políticas públicas que garantam equidade no acesso ao exame (Brasil, 2024). No que se refere à avaliação da Redação do Enem, destacam-se as políticas e as medidas que categorizam os participantes como mais ou menos competentes, conforme o atendimento às habilidades predeterminadas por meio de critérios rígidos de correção (Manso, 2017).

Tal ponto demonstra que, apesar de os esforços para incluir os participantes com deficiência visual (cegos e pessoas com baixa visão) na Redação do Enem, tais iniciativas ainda se mostram insuficientes e precisam ser reavaliadas, especialmente no que diz respeito à categorização dos alunos como mais ou menos “competentes”, sem levar em consideração as especificidades do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). No caso dos DCBVs, por exemplo, a categorização não considera o raciocínio necessário para interpretar um texto lido por um leitor, a compreensão a descrição dos textos auxiliares (quando esses apresentam imagens) e, até mesmo, o complexo processo de construção da redação.

No caso dos alunos cegos, é necessário construir o texto mentalmente e, posteriormente, ditá-lo, letra por letra, incluindo a pontuação, a um transcritor, conforme podemos ver no depoimento do Geilson (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22XyNxJIMtM>. Acesso: 20 ago. 2025). Da mesma forma, os alunos com baixa visão enfrentam desafios, como a quantidade insuficiente de espaço para rascunho durante a prova (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLKIsE8z2bk&t=201s>. Acesso: 20 ago. 2025). A seguir, apresenta-se o relato de um aluno com baixa visão sobre o Enem 2024.

**Figura 3 - Depoimento aluno com baixa visão sobre a Redação do Enem 2024**

The image shows a screenshot of a YouTube video player. The browser address bar at the top displays the URL: [youtube.com/watch?v=rLKIsE8z2bk&t=201s](https://www.youtube.com/watch?v=rLKIsE8z2bk&t=201s). The YouTube interface includes a search bar, a 'Pesquisar' button, and a 'Criar' button. The main content is a comment from the user @sarahvella9317, posted 2 months ago, titled '(Relato ENEM 2024)'. The comment text reads: 'Sou deficiente visual (cegueira em um olho e baixa visão no outro). O INEP me concedeu os seguintes suportes: prova superampliada, 1 hora adicional e um profissional para me auxiliar na leitura e transcrição. A prova superampliada (em formato A3) me atendeu muito bem, de forma que eu só precisasse de auxílio para ler alguns gráficos e referências. O tempo adicional foi praticamente todo utilizado para transcrever a redação: precisei ditar o texto e soletrar algumas palavras mais complexas (em geral, palavras com sc, x, ch, lh, ç e acentos). Também tive auxílio para preencher o gabarito. Fui muito bem atendida!!!' Below the comment, there is a section for 'Um detalhe sobre a redação: no momento, não me atentei a pedir que a pessoa fizesse a leitura do texto ditado, para que eu verificasse se a transcrição foi feita de acordo com o que elaborei. Não sei se há algum critério adicional para a correção de redações transcritas pelos auxiliares. Agora, estou na expectativa para saber como foi a correção da minha redação. Quando eu souber, volto aqui para atualizar o comentário.' The video player also shows a list of recommended videos on the right side, including 'Curso de Ledor/Transcritor - Vídeo Ledor', 'Como Cegos Fazem Vestibular? - Histórias de Cego Responde', 'Tipos de bengalas para pessoa com deficiência visual', and 'DIREITOS PCD NO ENEM + DICAS PARA O DIA DA PROVA ...'.

Fonte: Comentário no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=rLKIsE8z2bk&t=201s>. Acesso: 20 ago. 2025).

A Figura 3 apresenta o relato de uma participante com deficiência visual no Enem 2024 e evidencia as medidas de acessibilidade concedidas: prova superampliada, tempo adicional e auxílio profissional para leitura e transcrição. Embora avalie positivamente o atendimento, a candidata aponta fragilidade na ausência de conferência da redação ditada e transcrita, gerando incerteza quanto à fidedignidade da correção. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023a), a “Cartilha do Participante” apresenta orientações no que diz respeito aos critérios avaliativos adotados para a Redação do Enem. Inclusive, no site oficial do INEP, podem ser encontradas cartilhas direcionadas

aos participantes sem deficiência e para aqueles com dislexia, surdez/deficiência auditiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Todavia, não há um documento nesse sentido para os DCBVs. A Nota Pública nº 3/2020-CGDA-DGP, por sua vez, estabelece a correção da redação dos participantes com TEA, dislexia, surdocegueira, surdez, deficiência auditiva.

Para esse grupo de participantes, são utilizados parâmetros avaliativos condizentes com o domínio linguístico que apresentam (modalidade escrita), seguindo as disposições do inciso VI do artigo 30 da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015 (Brasil, 2015a). Percebe-se que, apesar de a Nota mencionar a “surdocegueira”, não há menção aos DCBVs. A Nota Pública nº 3/2020, ao abordar a surdocegueira, a compara à cegueira, e sugere a redação desenvolvida em Braille, mas ignora a baixa visão e os desafios linguísticos dos DCVBs. A carência de espaços apropriados para que alunos com baixa visão possam utilizar o rascunho, e a dependência de leitores e de transcritores podem afetar a transcrição e a interpretação dos textos devido ao ritmo de fala, entonação, dicção e descrição de informações não verbais, inexistência de dilação de tempo automática. Essa perspectiva negligência o direito desses participantes a uma avaliação que leve em consideração suas peculiaridades.

Embora a análise dos editais de 2016 a 2018, tenha demonstrado uma evolução, ao disponibilizar o leitor de tela para os DCBVs a partir de 2017. Tanto os editais quanto a Nota Pública nº 3/2020 não classificam claramente o funcionamento do auxílio técnico, a possibilidade de assistência humana complementar durante o uso do *software*, como acontece o procedimento operacional do leitor de tela utilizado, ou a opção pelo sistema Braille como alternativa ao leitor digital. São garantidos, em caso de falha dos equipamentos, sem assegurar a garantia de escolha entre os recursos disponíveis, o auxílio de leitor/transcritor. Isso diverge das alternativas disponibilizadas às demais PcDs já citadas.

## **2.2 Educação Inclusiva em perspectiva**

Os estudos sobre a deficiência tiveram início no Reino Unido e nos Estados Unidos na década de 1970 e foram desenvolvidos por homens com lesão medular inconformados com a opressão que vivenciavam (Diniz, 2003). Desde as décadas de 1920 e 1930, estudos de Vygotsky já abordavam a educação de crianças com

deficiência e deixavam clara a importância das adaptações culturais e educativas para o melhor desenvolvimento do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Para o autor, “desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência” (Vygotski, 2022, p. 251).

A necessidade de adaptações para a integração do aluno PcD tanto em sociedade quanto no processo educacional também faz parte das duas premissas do modelo social da deficiência, defendido na década de 70 pelos pioneiros no estudo do modelo social da deficiência, sendo elas: (1) as desvantagens eram resultados das barreiras sociais, e não das lesões; (2) retiradas as barreiras sociais, os deficientes seriam independentes (Diniz, 2003). Foram as teóricas feministas que trouxeram assuntos relevantes, como a experiência do corpo doente e a questão dos gravemente deficientes, para o debate no modelo social da deficiência, propondo uma visão baseada na interdependência, levando em conta o papel de cuidadora, muitas vezes desempenhado pelas mulheres, no caso de deficiências mais graves nas quais as limitações não podem ser superadas de forma individual (Diniz, 2003).

O debate sobre a deficiência não recebeu a devida atenção na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pois apesar do direito ao acesso à educação a todos os cidadãos reconhecidos, os dispositivos relacionados às PcDs procuram dar-lhes proteção no trabalho e têm viés assistencialista, buscando habilitação e reabilitação de sua integração à vida comunitária, contemplando apenas algumas situações de vulnerabilidade infantil, de adolescentes (Barboza, Almeida Junior, 2017).

A evolução da educação especial no Brasil, analisada por Mantoan (2003), oferece um arcabouço teórico para compreender as tentativas de integração, como a mencionada por Cunha (2021). Aquela defende que essa progressão foi construída em fases. A fase inicial, em um contexto assistencialista, buscava o bem-estar da pessoa com deficiência. A segunda fase priorizava aspectos médicos e psicológicos, esta fase iniciou-se nos países nórdicos em 1969 e tinha como base o princípio da normalização do PCD.

Ao descrever essa fase, Mantoan (2003) critica a integração escolar, que prioriza a justaposição do ensino especial ao regular, pois o que acontece é o deslocamento de profissionais, de recursos, de métodos e de técnicas da educação especial às escolas regulares. Nesse cenário pode-se perceber que, ao tentar normalizar o aluno por meio da junção do ensino regular ao especial, não se atende a especificidade do discente com deficiência, porque, nesse processo, não são levadas

em considerações suas necessidades no ensino regular, ele é apenas incluído em sala de aula e passa a ser sua responsabilidade se adequar ao ambiente escolar, e não o contrário.

A terceira fase - a Educação Especial - chegou às escolas e à integração da educação especial no sistema geral de ensino dependia da capacidade de adaptação dos PCDs ao meio, para tanto era preciso a superação de barreiras físicas, programáticas e atitudinais presentes na sociedade conforme o art.208,III; à garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Almeida Junior; Barboza, 2017). Mantoan (2003) cita a última e atual fase, que se contrapõe à fase anterior, pretendendo realizar a inclusão total e incondicional dos alunos PcDs nas salas de aula do ensino regular.

Após a promulgação da Carta Magna, a instituição da Lei nº 7.853, de 1989, firmou em seu art. 2º que cabe ao poder público e aos seus órgãos assegurar às PcDs o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles a educação, que deverá ocorrer no sistema educacional com escolas especiais, representando uma modalidade educativa que deve estar presente ao longo de toda a vida escolar dos estudantes com deficiência. Posteriormente, em 1999, a referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garantindo aos Alunos com Necessidades Específicas (AEE) o acesso a direitos básicos.

A inclusão escolar foi tema de importantes conferências internacionais, como a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 em Salamanca, Espanha, nessa reunião, foi aprovada a Declaração de Salamanca - que instituiu como “dever das escolas acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (D’antino; Mazzotta, 2011, p. 380). Assim, a Declaração em voga desempenhou um notável papel no avanço de políticas públicas de inclusão no Brasil a partir de então, fomentando a inclusão escolar de todos os alunos nas escolas regulares.

A Lei nº 9394/96, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentou a Constituição Federal no âmbito da educação e abriu caminho para a construção de uma política nacional de inclusão escolar de pessoas com deficiência, além de estimular a criação de serviços de apoio especializado. Dessa maneira, a LDB de 1996 passou a definir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específicas, bem como promover especialização e

capacitação de professores que irão atender discentes cegos e com baixa visão desde a educação infantil até a vida adulta. Como resultado, assegurou-se no plano legal/formal a integração dos PcDs nos espaços educativos, incentivando a educação para o trabalho e a integração na vida em sociedade (Brasil,1996).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, reforçou a pertinência da formação do professor (inicial e continuada), voltada à aquisição de conhecimentos gerais e específicos da área de Língua Portuguesa, o que possibilitou sua atuação no atendimento de alunos PcDs. Em sintonia com essa política, a incorporação à ordem constitucional brasileira da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por força do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, revolucionou o tratamento da questão ao colocá-la no patamar dos direitos humanos e ao adotar o denominado modelo social de deficiência.

Diante desse cenário, o Decreto n °7.611/2011 determinou os objetivos do atendimento educacional especializado. Dentre eles, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem para PcDs, reafirmando a necessidade de promoção de condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2011). O documento, ainda, apoiou a oferta de formação continuada a professores, incluiu a educação bilíngue para estudantes surdos e o Braille para discentes cegos e com baixa visão, capacitando os docentes para receber Alunos com Necessidades Específicas (ANEE).

Os fortes impactos da Convenção de 2008 no ordenamento jurídico só foram sentidos efetivamente após a edição da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). Essa lei trata de conceitos de acessibilidade, de desenho universal, e de tecnologia assistiva, ferramentas que promovem autonomia, independência e qualidade de vida dos PCDs (Brasil, 2015a). Por conseguinte, a Lei nº13.409, de 2016, passou a garantir o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio e, conseqüentemente, a adaptação necessária na prova de redação, além de sugerir a institucionalização do atendimento educacional especializado, com a criação de um projeto pedagógico que atenderia às especificidades dos Núcleo de Atendimento Educacional Específico (NAEE) e o seu pleno desenvolvimento a partir do currículo

em condições de igualdade, promovendo sua autonomia. Diante do exposto, percebe-se que o Estado, a partir da Constituição de 1988, buscou promover, cada vez mais, a inclusão de alunos PcDs em sala de aula, como se pode observar no Quadro 2.

**Quadro 2 - Regulamentação da Educação Inclusiva (1988-2023)**

Ano	Legislação
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	Lei nº7853/1989 – Lei de apoio às pessoas com deficiência
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO)
1996	Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1999	Decreto nº3.298/1999 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)
2011	Decreto nº7.611/2011 – Lei do atendimento educacional especializado.
2015	Lei nº13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão
2016	Lei nº13.409/2016 – Lei de Cotas

Fonte: Autoria própria (2024).

Assim, podem ser visualizados avanços educacionais promovidos por leis, decretos, declarações e convenções promovidos desde meados da década de oitenta. Nesse contexto, a realização do debate sobre educação inclusiva, tanto nacional quanto internacionalmente, foi imprescindível para a criação de dispositivos que assegurassem os direitos fundamentais às pessoas com necessidades especiais para acesso a um ensino de qualidade e ingresso na educação superior nas últimas décadas, principalmente a partir da Carta Magna. Esse processo foi imprescindível para a democratização de um processo de acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Cunha, 2021).

Diante das políticas de fomento ao acesso de alunos com deficiência ao ensino regular ao longo das últimas décadas, o aumento do número de matrículas de discentes com deficiências na educação básica, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, foi de 1,8 milhão, um crescimento de 41,6% em relação a 2019. Conforme o Censo, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas da educação básica apresentaram mais de 90% de alunos PcDs incluídos em

classes regulares<sup>9</sup>; a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5%<sup>10</sup>. Como consequência desse avanço, mais estudantes com deficiência realizaram matrícula no ensino médio, o que se deu, sobretudo, devido à sanção de leis que buscavam regulamentar a educação inclusiva no Brasil.

Esse cenário reflete uma demanda cada vez maior do Público-Alvo da Educação Especial(PAEE) pelo direito de acesso à escola regular, o que inclui também os DCBVs. A partir da Lei 14.723, que estendeu a lei de cotas às PcDs, esses participantes passaram a almejar também ter uma formação em um curso de graduação. O que chama a atenção para o papel inclusivo desempenhado pelo desenvolvimento de habilidades leitoras como constituidoras da oportunidade de acesso de pessoas cegas e com baixa visão ao ensino superior e ao mundo do trabalho (Jesus, 2022).

Ao finalizar essa reflexão, deve-se reforçar que o caminho percorrido em busca da regulamentação da Educação Inclusiva no Brasil, a partir de 1988, tem sido um dos passos essenciais, em âmbito educacional, político e institucional, para o aumento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Apesar desses relevantes avanços legais, é preciso problematizar sobre como essas orientações/diretrizes formais têm sido conduzidas na realidade educativa brasileira, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, daí a pertinência de estudos que incentivem práticas pedagógicas inclusivas, oportunizando aos discentes PcDs a possibilidade de acesso ao ensino superior.

### **2.3 A Educação Profissional e Tecnológica como ambiente de pesquisa para a inclusão de discentes cegos e discentes com baixa visão**

Ramos (2008) define trabalho e sua essência ontológica<sup>11</sup> como: a transformação da natureza pelo ser humano em função das suas necessidades materiais e sociais. Nesse sentido, segundo a autora, a garantia da perpetuação da humanidade passa a constituir-se a partir da construção do sujeito histórico que se

---

<sup>9</sup>[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf). Acesso: 12 set. 2025.

<sup>10</sup> Apesar de os números apresentados representarem porcentagens altas, é preciso refletir se esses alunos estão sendo realmente incluídos no ensino regular ou se estão sendo apenas integrados aos espaços escolares, conforme descreve Mantoan (2003).

<sup>11</sup> Ontologia quer dizer o conhecimento do ser enquanto ser, considerado em si mesmo, independentemente do modo pelo qual se manifesta (Ramos, 2008).

forma por meio da interação entre o meio natural e as relações sociais estabelecidas. Desse movimento emerge um processo educativo intrínseco à prática laboral, que se dinamiza, se aprofunda e se complexifica historicamente, conformando-se como indissociável da trajetória humana (Saviani, 2007). Apesar de o trabalho representar um pilar ontológico da existência humana, há indícios de que a participação nesse contexto foi negada aos PcDs ao longo da história da humanidade.

Xavier e Oliveira (2019) apontam que - ao longo da história da humanidade - os PcDs sempre tiveram o estigma de incapazes e que, portanto, deveriam receber caridade e assistência social, sendo-lhes negada a posição de sujeitos de direitos sociais. Esse descrédito, gerado pelo preconceito existente ao longo de toda nossa história acabou por excluir as PcDs desse processo de "humanização" descrito por Ramos e Saviani. Nesse quadro, a EPT se apresenta como uma possível ferramenta para superar as desigualdades e o processo de exclusão social, pois desponta como um ambiente importante na construção de um cidadão que, a partir da omnilateralidade, entenda a importância da sua formação tendo o trabalho como princípio educativo.

A formação omnilateral, defendida por autores como Moura (2013), Saviani (1989), Ciavatta (2005) e Frigotto (2012), contribui para a construção de um projeto formativo completo, que visa ao desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A partir dela, os indivíduos formados poderão refletir criticamente sobre problemas reais da sociedade, exercendo sua cidadania e buscando o fim da luta de classes. Adicionalmente, Ciavatta (2014) reforça a relevância desse tipo de formação e lembra que essa discussão fez parte da disputa por uma nova LDB, que buscava a superação do dualismo estrutural no Brasil.

Nessa linha, Saviani (1989, 2003) descreve a politecnicidade como um processo de adaptação da natureza às necessidades humanas por meio do trabalho. Essa relação entre trabalho e aprendizagem deve permear o processo educativo, segundo o autor, já que ela revela a pertinência da luta contra a dicotomia existente no ensino médio entre a formação profissional e educação geral. A politecnicidade, dessa forma, busca a superação da dualidade que é promovida pelo capitalismo em nome de uma falsa sensação de existência de uma educação equitativa para todos. Ainda sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ciavatta e Ramos (2012) defendem um ensino médio integrado no qual a educação ultrapasse os limites de uma

formação meramente voltada para o mercado de trabalho, ou propedêutica para o ensino superior. Para as autoras é imprescindível que o aluno compreenda a relação entre os conhecimentos que se relacionam, possibilitando-lhe uma compreensão mais ampla e crítica do mundo.

Diante do exposto, fica claro que uma formação educacional de qualidade deve abranger as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Freire (1987) defende que a educação deve transcender a transmissão de conhecimento, ela deve ser baseada no diálogo, trocas de ideias e reflexões que busquem desenvolver conhecimento de forma universal. Assim, esta pesquisa busca descrever como a educação integral, omnilateral, politécnica (bases da Educação Profissional e Tecnológica) pode contribuir para que o DCBV desenvolva as habilidades e os conhecimentos necessários para a prova de Redação do Enem. Considerando essa finalidade, os próximos parágrafos abordarão como a EPT, voltada à formação intelectual, cultural, educacional dos cidadãos, vem sendo fortalecida por políticas elaboradas a partir da Constituição de 1988. Por fim, será discutida a implementação da Educação Inclusiva na EPT, com ênfase especial na inclusão de DCVBs.

A função da Educação Profissional Técnica (EPT) não é a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, mas abarca a compreensão do trabalho como princípio educativo. Trata-se, portanto, não de preparar para o emprego, mas de situar o trabalho como eixo central na relação entre ser humano e natureza. É por meio do trabalho que o indivíduo interage com o ambiente natural, transformando-o e, conseqüentemente, transformando a si mesmo e à sociedade. Dessa forma, o "mundo do trabalho" pode ser definido como a esfera prática em que se articulam ações humanas voltadas à resolução de problemas reais, transcendendo a noção reducionista de execução de tarefas repetitivas. Nessa perspectiva, a EPT busca promover condições para a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual as classes trabalhadoras e suas futuras gerações possam ter acesso a uma formação omnilateral (Moura, 2013). Embora essa perspectiva ainda se configure como uma utopia, é nesse contexto que a EPT precisa implementar processos pedagógicos inclusivos voltados ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), garantindo que a emancipação humana seja um projeto coletivo e democrático.

Nesse contexto, é necessário esclarecer alguns conceitos fundamentais para compreender mais profundamente essa discussão. A falta de acesso das classes trabalhadoras a uma formação integral gera uma dicotomia entre o trabalho manual,

a eles destinado, e trabalho intelectual destinado às elites, o que evidencia a urgência da necessidade de criar propostas para enfrentá-la. Ciavatta (2014, p.189) defende o sentido político e emancipatório que a formação politécnica assume, na qual o sujeito se torna capaz de se reconhecer dentro da estrutura social na qual vive. Com base nessa perspectiva, Moura (2013) amplia e condiciona a ideia trazida por Ciavatta ao colocar a formação politécnica como resultado de uma sociedade onde o poder político se encontra na mão dos trabalhadores.

Ramos (2008) argumenta que o Brasil desenvolveu formas possíveis de educação integrada, permitindo que os indivíduos tivessem um preparo que garantisse o direito à educação básica e à habilitação para o exercício profissional, reforçando a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Seguindo essa linha de pensamento, acredita-se que a busca por uma educação omnilateral/politécnica/integral – que visa à formação integral do ser humano em dimensões física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (Ciavatta, 2014) – é fundamental.

Considerando o exposto, defende-se que a formação integral, omnilateral e politécnica configura-se como um caminho para o fortalecimento da capacidade argumentativa dos estudantes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências necessárias para a escrita da Redação do Enem. Isso se explica porque o foco da EPT consiste no desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos, e essas são ferramentas essenciais para a problematização de questões sociais, políticas, educacionais e ambientais abordadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

A história da humanidade foi marcada por relações de exploração, nas quais as classes dominantes subjugavam outras, apropriando-se de seus recursos e trabalho. A sociedade capitalista instituiu mecanismos sutis de exploração que aparentam “igualdade” entre as classes, que têm respaldo dentro dos marcos legais (Frigotto, 2012). Esse processo não foi diferente no ambiente escolar, que, ao longo da história, reproduziu as relações de exclusão existentes na sociedade ao destinar-se apenas a uma parcela reduzida da sociedade (elite). Além disso, nesse período, processou-se a divisão entre trabalho manual, que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho, e trabalho destinado à educação para o trabalho intelectual (Saviani, 2007).

Com o advento da sociedade moderna e da consolidação do modo de produção capitalista, emerge a demanda pela universalização do acesso à escola. Nesse contexto histórico, a educação estamental assume função estratégica: formar a força de trabalho necessária à industrialização. A promulgação da Carta Magna e a implementação de leis, como a Lei nº 8.213/91, foram um passo fundamental para garantir o acesso à educação inclusiva e ao mundo do trabalho aos alunos cegos e com baixa visão, algo que até então parecia impensável. No Brasil, a história da Educação Profissional foi caracterizada por uma formação voltada para as elites, e outra destinada aos trabalhadores e seus descendentes, essa separação é resultado do regime escravocrata que incutiu a ideia de que o trabalho manual, realizado por pessoas escravizadas, era inferior ao trabalho intelectual, o que resultou em discriminação contra o primeiro (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A Constituição de 1988, ao definir a educação como direito de todos e ferramenta necessária ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), assumiu compromisso com uma formação que integrasse omnilateralidade, integralidade e politecnia. Essa responsabilidade se traduziu em um conjunto de leis e de regulamentos que objetivavam concretizar uma formação educacional capaz de fomentar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e responder às demandas contemporâneas. Nesse contexto, a regulamentação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases), em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, representou um avanço significativo ao estabelecer a integração da EPT aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho.

Para construir um cenário propício à educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, em 2000, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) implementou o programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP), com o propósito de promover ações educativas que garantissem a inclusão de pessoas com deficiências (PcDs) na Educação Profissional (Rosa, 2011). Como resultado dessa iniciativa, foram criados os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)<sup>12</sup>, que apenas foram formalmente instituídos em 2008 com a

---

<sup>12</sup> O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas foi instituído pela Resolução Nº 22 de 03 de novembro de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/kelly/Desktop/Mestrado/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-versao-2.pdf>. Acesso: 20 ago. 2025.

ampliação da política de educação inclusiva dos Institutos Federais (Dias; Mascarenhas, 2020).

Em resumo, a criação dos NAPNEEs representou um avanço para a inclusão de PcDs na Educação Profissional e Tecnológica. Vale complementar que a manutenção e a valorização do Núcleo depende da promoção de uma crise nos paradigmas ainda enraizados nas escolas e de uma inclusão plural, democrática e transgressora descrita por Mantoan (2003). Essa mudança envolve não só o ensino omnilateral, a politecnicidade e a integralidade, mas também o incentivo institucional às práticas inclusivas, como a capacitação de professores e a disponibilização de estrutura adequada.

A realidade socioeconômica e educacional brasileira apresenta desafios que distanciam a perspectiva ideal da realidade de muitas escolas brasileiras. Muitos jovens, geralmente oriundos de classes populares, necessitam ingressar no mercado de trabalho antes mesmo de completarem dezoito anos, o que limita a possibilidade de acesso desses indivíduos a uma educação integral e, conseqüentemente, à possibilidade de se desenvolverem em ambiente formal de educação (Moura, 2013). Essa situação se torna ainda mais complexa no caso dos DCBVs, pois eles necessitam de suporte adicional de acessibilidade e de suporte educacional.

A discrepância entre uma formação universal, considerada aqui como ideal, e a realidade vivida pelos estudantes brasileiros reflete desigualdades que são estruturais no Brasil. Para superar esse cenário, é imprescindível reconhecer limitações socioeconômicas por meio do desenvolvimento de políticas públicas e de práticas educativas acessíveis, que garantam um acesso igualitário e que assegurem que todos os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade. Carvalho (2005) chama a atenção para a necessidade da remoção de barreiras que possam afetar os discentes de uma escola, esse processo deve ir além da legislação para promover acessibilidade, o que inclui garantir acesso, ingresso e permanência dos discentes na escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) provê o desenvolvimento de potencialidades dos alunos com necessidades educacionais específicas, propiciando a inclusão de todos os alunos. O professor de AEE é responsável pela adaptação curricular e pelo desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem inclusiva, assim como preconiza a LBI; a eficácia do processo esbarra na adequação de recursos e na formação continuada de profissionais (Rodrigues;

Xavier, 2024). Logo, o professor de AEE assume um papel estratégico, pois, por meio da elaboração de estratégias pedagógicas, pode promover um ambiente inclusivo para toda a comunidade escolar no âmbito da EPT. A seguir, tem-se um quadro que apresenta as atribuições do professor de AEE.

**Quadro 3 - Atribuições do professor AEE**

<b>Característica</b>	<b>Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 Art. 13 - São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:</b>
<b>Técnico</b>	I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial;
<b>Técnico</b>	II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
<b>Técnico</b>	III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
<b>Gestão/Administração</b>	IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; Gestão/Administração V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais;
<b>Gestão/Administração</b>	V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; via e participação;
<b>Gestão/Administração</b>	VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
<b>Técnico</b>	VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
<b>Gestão/Administração</b>	VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão, menciona a audiodescrição<sup>13</sup> como importante mecanismo de colaboração para a elaboração de estratégias pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula para estudantes cegos (Cunha, 2021). Conforme a autora, a referida lei estabelece como dever do poder público o incentivo à produção e à disponibilização de livros em formatos acessíveis: arquivos digitais que poderão ser lidos por *softwares*, leitores de telas, ampliação de caracteres, diferentes contrastes ou impressão em Braille. A partir desses recursos, as pessoas cegas podem ter acesso à leitura e à comunicação por meio da utilização de tecnologias assistivas.

Nem sempre é possível encontrar respaldo para as práticas inclusivas no cotidiano e nos aparatos das instituições. As mudanças pretendidas no sistema educacional exigem que os educadores também se transformem, já que são eles que atuam com a diversidade. Nesse sentido, as políticas de inclusão demonstram a necessidade de preparar a comunidade educacional para receber DCBVs (Fernandes; Healy, 2007). Cunha (2021) esclarece que a Educação Profissional e Tecnológica tem exercido papel relevante nos processos de instrução e de inclusão social da pessoa cega.

Isso se deve aos avanços das novas tecnologias. Todavia, infelizmente, a implementação delas ainda é incipiente. Para a autora, essa temática carece de atenção, principalmente em relação aos recursos didáticos e metodológicos, que precisam estar acessíveis aos discentes e disponíveis aos professores para sua utilização como ferramenta de mediação do processo de ensino e aprendizagem, o que propicia, assim, uma prática inclusiva aos alunos com deficiência visual total. Para Araújo e Frigotto (2015), existem diferentes formas de pensar e de organizar os conteúdos necessários à formação dos alunos de modo que eles sejam capazes de desenvolver a autonomia necessária para interpretar e agir sobre a realidade.

Os NAPNEEs se apresentam desde sua implementação como uma ferramenta importante de busca pela inclusão de educandos com deficiência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais. Apesar de ainda ser uma proposta recente, seu papel de protagonista na busca pela promoção de práticas

---

<sup>13</sup> Segundo Motta (2016), audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Esse mecanismo transforma o visual em verbal, abre possibilidades de acesso à cultura e à informação, e isso contribui para a inclusão cultural, social e escolar.

educativas que atendam os discentes com deficiência é de suma relevância. Em especial, neste trabalho, na análise de dados, será investigada a utilização de práticas educativas com discentes cegos e com baixa visão, de forma que elas possam auxiliar a acessibilidade de conteúdos necessários para a aprendizagem e a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo no Enem.

Diante do exposto, percebe-se como a busca histórica pela implementação da inclusão de DCVBs no ensino regular, principalmente no Ensino Médio Integrado, no caso desta pesquisa no âmbito dos Institutos Federais, pode contribuir para que os discentes cegos e com baixa visão possam a partir da formação omnilateral, politécnica ou integrada desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento não só do papel crítico de cidadão que busca o fim da luta de classes, como também a capacidade de obter um bom desempenho na prova de Redação do Enem, visando ao ingresso, democrático e igualitário, ao ensino superior.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa situa-se no bojo de uma proposta investigativa que foca no ensino/aprendizagem da Redação do Enem, assumindo uma postura que defende o direito de acesso de discentes cegos e com baixa visão ao ensino superior por intermédio da política pública do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A investigação faz parte da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e foi aprovada via Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nº Parecer 7.684.424. Metodologicamente, convém classificar o estudo quanto aos fins, à abordagem, aos objetivos, aos meios, bem como indicar os mecanismos de coleta e de análise de dados.

Gil (2017) define como pesquisa aplicada o estudo abrangente que tem a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito da sociedade. A pesquisa aqui delineada, por exemplo, visa a abordar uma problemática inserida no campo da Educação Profissional e Tecnológica: o ensino da Redação do Enem para discentes cegos e com baixa visão. Ao se analisar essa realidade, pretendeu-se gerar conhecimentos práticos que podem auxiliá-los na produção do gênero textual em voga. A partir disso, buscou-se planejar, desenvolver e validar um produto educacional: *podcast*. Logo, pode-se classificar este trabalho, quanto aos fins, como aplicado. Quanto à abordagem, modo de observar/interpretar os dados, foi empregada a qualitativa, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), considera que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente [...]. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Para os autores, esse tipo de abordagem - mais descritiva e preocupada com o processo - viabiliza uma aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado, contribuindo para a construção de hipóteses para pesquisas posteriores. A abordagem qualitativa leva em conta a teoria utilizada na investigação como base para orientar a coleta e a interpretação dos dados. Nesse contexto, as informações obtidas são colhidas em fonte direta, podendo se apresentar de forma verbal ou visual, em

entrevistas ou em observações (Brasileiro, 2016).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Segundo Gil (2017) e Prodanov e Freitas (2013), a investigação exploratória se apresenta como uma maneira de propiciar um novo ponto de vista sobre um determinado problema, possibilitando ao pesquisador analisar a temática escolhida sob diversas perspectivas críticas, envolvendo entrevistas e análise de exemplos para buscar a compreensão do fenômeno que se propõe a entender. Assim, esta pesquisa pode ser categorizada como exploratória por intentar conhecer as adversidades enfrentadas durante o processo de ensino/aprendizagem da escrita da Redação do Enem por estudantes cegos e com baixa visão matriculados/egressos da Educação Profissional e Tecnológica, em especial no Ensino Médio Integrado.

Dando continuidade à classificação metodológica, quanto aos meios de investigação, foi adotado o estudo de caso, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é um tipo de pesquisa que abrange uma apuração aprofundada de um fenômeno dentro de seu contexto real, amparando-se em variadas fontes para alcançar um entendimento completo do caso investigado. Gil (2017) acrescenta que o estudo de caso é um complexo e extenso estudo de um ou de alguns casos, que busca seu vasto e minucioso conhecimento.

Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas. Gil (2017) descreve o instrumento em questão como uma técnica na qual duas pessoas (ou mais) se encontram e interagem, uma pessoa responde às perguntas formuladas por outra. Neste estudo, especialmente, recorreu-se à semiestruturada, que, assim como discutida por Prodanov e Freitas (2013), é uma espécie de entrevista em que o entrevistador se orienta por um roteiro pré-determinado, com liberdade de formular outras questões de forma adaptável e flexível.

Nesta investigação, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com os Participantes A (estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado, maior de 18 anos), B (estudante cego matriculado no Ensino Médio Integrado, menor de 18 anos), C (professor de Língua Portuguesa), D (coordenadora do Núcleo de Assistência a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e por fim, E (professora de Atendimento Educacional Especializado), todos maiores de idade.

As entrevistas ocorreram presencial e individualmente, sendo gravadas (apenas voz) e transcritas para posterior análise pela própria pesquisadora. O roteiro das entrevistas semiestruturadas se encontra no Apêndice A. Ele é dividido em blocos:

para os Participantes A e B, foram feitas 12 perguntas, Participante C, 9 perguntas, e Participantes D e E, 10 perguntas ao todo. Após a coleta de dados, com as transcrições das entrevistas em mãos, o conteúdo obtido foi interpretado com base nos conceitos e nas teorias tratados no Referencial Teórico. A análise foi feita em três etapas, conforme quadro a seguir.

**Quadro 4 - Etapas de classificação da análise dos resultados de acordo com a fundamentação teórica da pesquisa**

<b>Etapa</b>	<b>Ação</b>
<b>Entrevista</b>	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois alunos cegos, um matriculado e outro egresso (Instituto Federal). Também foram entrevistados uma coordenadora do NAPNEE, um professor de Língua Portuguesa da EPT e uma professora AEE. Para a realização da entrevista, foi utilizada uma sala particular em data e horário definidos pelos entrevistados.
<b>Preparação</b>	Após a realização das entrevistas, os áudios gravados foram transcritos, e o documento de registro textual das falas organizado.
<b>Análise de resultados</b>	Os trechos mais importantes das transcrições foram interpretados com base no Referencial Teórico que norteia o presente estudo.

Fonte: Autoria própria (2024).

Os dois alunos cegos (cada um está vinculado academicamente a um *campus* do Instituto Federal) foram convidados a participar das entrevistas, por meio do envio

de um e-mail, cujo endereço eletrônico foi fornecido pelas secretarias dos *campi*. Já os e-mails do coordenador do NAPNEE e dos professores foram obtidos na página do Instituto de cada *campus*. Foram observadas as condições de disponibilidade dos entrevistados para conceder a entrevista, dentro da disponibilidade de cada um. Foram reservados dez minutos para a preparação da sala para a recepção dos participantes e as entrevistas ocorreram em, no máximo, sessenta minutos.

Houve atenção também em relação às condições ergonômicas (conforto físico) para a realização das entrevistas. Tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) quanto o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram assinados pelos participantes e seus responsáveis. Além desses documentos, foram enviados outros ao Comitê de Ética em Pesquisa de um Instituto Federal (via Plataforma Brasil): o orçamento, o projeto detalhado, a folha de rosto, o Termo de Anuência da Instituição (TAI), o cronograma, entre outros. Os entrevistados foram recepcionados pela pesquisadora e conduzidos ao local onde aconteceu cada entrevista especificamente.

Quanto aos benefícios, pode-se registrar que este estudo resultou na produção de conhecimentos práticos (pesquisa aplicada) que podem servir de diretriz para que educadores e instituições de ensino da Educação Profissional e Tecnológica, em especial, reflitam sobre o ensino/aprendizagem da Redação do Enem para discentes cegos e com baixa visão. Ademais, o produto educacional desenvolvido, a saber, um *podcast* pode trazer contribuições significativas, pensando-se de forma ampla e coletiva. O recurso é gratuito e adaptado às necessidades de DCBVs, com o objetivo de auxiliá-los a lidar, de forma mais acessível, com a produção do gênero textual em voga.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, pretendeu-se realizar a análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes cegos do Ensino Médio Integrado, bem como com os servidores de um Instituto Federal. Com base nos eixos que orientam esta pesquisa, foram analisadas questões que se relacionam, essencialmente, aos entraves e às potencialidades para o ensino/aprendizagem da Redação do Enem. Os subcapítulos apresentam uma breve descrição dos participantes, acompanhada da interpretação dos depoimentos coletados. Com vistas ao aprofundamento da compreensão do fenômeno de estudo, ancorados nos objetivos elencados na investigação, foram elaborados quadros que sintetizam, essencialmente, desafios e possibilidades indicados pelos entrevistados.

### **4.1 Entrevista do estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado e do estudante cego matriculado no Ensino Médio Integrado**

O Participante A (estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado) perdeu a visão aos doze anos. Aprendeu Braille em um Centro de Apoio Pedagógico das Pessoas com Deficiência Visual. Em 2010, ingressou em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, oferecido por um Instituto Federal. O Participante B (estudante cego matriculado no Ensino Médio Integrado) é cego congênito, tem dezessete anos e cursa o segundo ano do Ensino Médio Integrado. Com quatro anos de idade, seus estudos se iniciaram na APAE e, posteriormente, em uma escola municipal (até os quatorze anos). A partir do sexto ano do ensino fundamental, o discente passou a usar um computador em sala de aula para fazer as provas. Após isso, ingressou em um Instituto Federal, onde continuou a utilizar a mesma ferramenta.

Pensando sobre o percurso acadêmico em sala de aula, o Participante A revelou que aprendeu conteúdos que o auxiliaram no processo de escrita da Redação do Enem, já o Participante B expressou que não aprendeu. O primeiro mencionou que escreveu poucas, apontando um total de três textos, em contrapartida o segundo comentou que não escreveu nenhuma. Vale dizer que o egresso disse teve acesso a

tecnologias assistivas que facilitaram as atividades sociais de leitura e de escrita, tendo o suporte de braille, enquanto o matriculado tem como apoio bolsistas e um computador com NVDA<sup>14</sup>.

*[...] eu fazia a prova com alguém aplicando pra mim. Teve algumas ocasiões que eu precisei fazer a prova em dupla com algum colega, porque, até pra ter um leitor lá, às vezes não tinha muita condição, aí acabava que eu fazia as provas junto com alguém da turma mesmo, algum colega lá em dupla, a gente fazia. E assim foi até o final do ensino médio, não é? É isso (Participante A, Trecho 1).*

*Então, o NAPNEE, ele me disponibiliza bolsistas pra ficarem comigo na sala, pra me ajudarem no que eu precisar nas atividades de sala. Então, quando tem alguma coisa que eu não consigo, que eu preciso de ajuda, eu chamo os bolsistas. Às vezes, também, quando eu estou fazendo atividade dupla ou quando tem um amigo meu perto, eu chamo ele também pra ter mais interação, pra ele descrever pra mim (Participante B, Trecho 1).*

Com base nos relatos, observa-se que, ao longo do tempo, houve uma evolução da Instituição no acompanhamento e no suporte aos estudantes cegos, a qual pode ser constatada pela disponibilidade atual de bolsistas. Esse é um cenário que salienta o protagonismo do NAPNEE como agente de promoção de inclusão nos processos de ensino/aprendizagem. Para Rodrigues (2024), a missão do NAPNEE é fomentar a convivência e o respeito às diferenças tanto no âmbito dos Institutos Federais quanto na sociedade em geral.

No que se refere à correção da redação, o Participante A comunicou que, nas oportunidades em que foram propostas atividades que envolviam a escrita da redação modelo Enem, das devolutivas recebidas, poucas aconteceram de forma individualizada. As correções ocorriam tanto em sala de aula quanto em eventos pontuais de treinamento para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, de forma coletiva, nos quais algumas redações eram escolhidas/sorteadas para serem analisadas. Para a sua redação ser incluída, ele escrevia em Braille e, posteriormente, ditava para um colega redigi-la à caneta.

*Tinha essas ocasiões, na prova de redação, eu fazia o rascunho em braille, aí eu passava para o professor escrever a tinta, o aplicador, aí ele escrevia esse rascunho na tinta, para depois ele fazer a escrita no gabarito. Eu fazia o primeiro rascunho em braille, aí depois eu ditava para o professor, o professor escrevia lá no papel de rascunho, e depois que ele escreveu no papel de rascunho, aí a outra pessoa, no caso, ditando para mim assim, a gente fazia*

---

<sup>14</sup> O NVDA (*Non-Visual Desktop Access*) é um *software* gratuito que permite que pessoas cegas ou com deficiência visual consigam ter acesso ao sistema operacional Windows e a aplicativos (Disponível em: <https://www.nvaccess.org/about-nvda/>. Acesso em: 23 ago. 2025).

*silêncio, no caso com mais calma, aí um professor, normalmente era duas pessoas, um lia a prova que eu tinha escrito para o outro passar no gabarito (Participante A, Trecho 2).*

O Participante B, por sua vez, comentou que produzia textos dissertativos, porém não tinha, no primeiro do Ensino Médio Integrado, um acompanhamento individualizado, no qual pudesse receber um retorno em relação aos pontos fortes e de melhoria sobre sua escrita. Esse cenário mudou no segundo ano, visto que, atualmente, ele recebe orientações acerca da produção textual e, assim, tem a possibilidade de desenvolver a leitura e a escrita. Nas palavras do discente:

*Então, nas redações do ano passado, do meu primeiro ano, não era assim, porque era trabalhos feitos em casa, né? Então, eu não tinha professor pra fazer essa correção pra mim, então eu simplesmente escrevia e enviava e esperava a minha nota. Agora, esse ano agora, que os textos dissertativos são feitos em sala, então, quando eu termino de escrever, eu chamo o professor, aí ele vai lá na minha mesa, lê no computador, lê na minha tela e fala, ó, isso aqui tá errado, isso aqui pode ser melhorado. Aí eu melhora o texto, aí ele fala, ah, agora tá bom, pode me enviar e eu envio pra ele da forma que ficou (Participante B, Trecho 2).*

Os trechos apontam a necessidade de a correção da Redação do Enem ser realizada de maneira humana e próxima ao estudante cego, sendo interpretada como uma ação de inclusão no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades necessárias para a escrita do gênero textual. Sobre isso, é imprescindível que a prova dissertativa seja corrigida levando em conta as singularidades linguísticas específicas dos alunos cegos e com baixa visão conforme determina o inciso VI do art. 30 da Lei 13.146/2012, assim como já acontece com os participantes autistas, disléxicos e surdos (Brasil, 2015a). Nesse viés, entende-se que considerar aspectos cognitivos mobilizados pelos discentes cegos e com baixa visão no processo de interpretação dos “textos de apoio” (motivadores) e de elaboração do texto é fundamental, na medida em que outros grupos de Pessoas com Deficiências (PcDs), no Exame Nacional do Ensino Médio, contam com o apoio de bancas de correção específicas.

Esse olhar também deve estar presente no contexto da sala de aula, em especial na disciplina de Língua Portuguesa. Atendendo os DCBVs, de forma individualizada, o professor tem a oportunidade de observar as demandas específicas deles e de intervir pedagogicamente a partir delas, incentivando a superação dos desafios na escrita. Acerca disso, Vigotski (2022) argumenta que as PcDs não devem

ser resumidas a deficiências, mas sim serem vistas como sujeitos dotados de singularidades, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas nos espaços educativos. Logo, é fundamental que a inclusão abranja a adaptação da forma como as redações modelo Enem são corrigidas, promovendo equidade.

No que diz respeito ao apoio oferecido pelo NAPNEE aos estudantes DCBVs, ambos os alunos afirmaram que receberam algum tipo de suporte relativo a atividades inclusivas ao longo do Ensino Médio Integrado, contribuindo para a plena participação nos processos de ensino/aprendizagem da Redação do Enem nas aulas de Língua Portuguesa. Um dos relatos pode ser acompanhado na sequência.

*[...] no início lá, o NAPNEE era mais para conseguir o material. O recurso mesmo, o livro em braille. O NAPNEE, no início, não estava muito voltado para a parte pedagógica e meio de ensino. Era mais no auxílio de, quando no caso precisava fazer a leitura, quando não tinha algum professor disponível, alguém no NAPNEE fazia a leitura para mim. Mais fora de procurar material acessível para mim, o NAPNEE conseguiu para mim na época um computador para eu poder estudar. Eu tinha um colega que me ajudava na sala lendo para mim em alguns momentos. Esses alunos que ficavam para me ajudar lá, que faziam um papel de estar sentado do meu lado lendo para mim, teve uma ocasião que o NAPNEE conseguiu uma bolsa de estudo para esse aluno que me ajudava (Participante A, Trecho 3).*

A partir do depoimento, vê-se que o NAPNEE providenciou recursos materiais que auxiliaram o aluno cego a ter acesso aos conteúdos ministrados em Língua Portuguesa, disponibilizando, por exemplo, livro em braille e computador. Ademais, percebe-se o movimento do Núcleo de levantar recursos financeiros para que um aluno recebesse bolsa e pudesse auxiliar o Participante A pedagogicamente. As iniciativas pontuadas reforçam o papel do NAPNEE como mecanismo de articulação de ações inclusivas de acompanhamento de estudantes com deficiência no contexto da rede federal (Rosa, 2011).

Questionados sobre se, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes entrevistados produziam redações modelo Enem, o Participante A (egresso) alegou ter escrito textos nesse formato no terceiro ano, não recordando se as redações escritas no primeiro ano se tratava do modelo Enem. Diferentemente, o Participante B (matriculado) informou que não desenvolvia redações Enem. Para aprofundar a compreensão de como ocorria a atividade de produção textual, a pesquisadora indagou os alunos cegos do Ensino Médio Integrado sobre como ocorria esse processo. Assim sendo, foram registrados os seguintes depoimentos:

*No terceiro ano, sim... eu não me lembro se a que eu fiz no primeiro ano foi baseada na Redação do Enem. Eu fiz foi na minha casa mesmo, por conta própria, que eu fui tentando aplicar as regras para ir tentando fazer. Eu marcava o horário, quanto tempo eu gastava para fazer. Eu fazia a leitura de alguns textos antes, usando o texto motivador lá, escolhendo um certo tema aleatório que observava a tendência do Enem ser alguma coisa social de resolver algum problema. Aí eu fazia no horário lá, tentando aplicar as regras do Enem com conjunção, parágrafo, aquela solução, e marcando o tempo (Participante A, Trecho 4).*

*[...] porque eu entrei nesse tema de Enem agora no meu segundo ano do ensino médio. Minha professora de Português falou que na segunda etapa, ou seja, nesse trimestre agora, vai ter alguma coisa relacionada ao Enem, entendeu? (Participante B, Trecho 3).*

As falas anteriores revelam que a escrita da Redação do Enem, na jornada acadêmica dos entrevistados, não aconteceu de forma recorrente ao longo do ensino médio. Isso se justifica, porque, no Projeto Pedagógico dos Cursos do Ensino Médio Integrado (PPCs) nas instituições *locus* da pesquisa, a abordagem do gênero textual está prevista a partir do segundo ano. O Participante A para “suprir essa lacuna” produzia esse tipo de texto em casa, simulando o período de tempo do Enem e selecionando temas sociais, refletindo sobre eles, aprimorando o domínio estrutural e linguístico, em especial das competências II, IV, V (Brasil, 2002).

Os Participantes A e B enfatizaram que, a partir das propostas de redação, seus professores de Língua Portuguesa não propuseram, abordaram e problematizaram temas sociais, políticos, ambientais e culturais relevantes para a sua formação. No entanto, em outras disciplinas, tais como Geografia e História, esses estudantes tiveram acesso a possibilidade de escrever textos dissertativo-argumentativos, articulando diferentes saberes relacionados a pautas sociais contemporâneas. Complementando, os alunos descreveram como se deu essa experiência educativa vivenciada em sala de aula. Seguem as falas dos DCBVs:

*Eu sempre tive na minha cabeça, não sei se era uma impressão minha ou não, que a Redação do Enem era muito uma coisa que a gente estudava em Geografia. Era porque a questão de sociedade, de Estado ali, de questões da Lei Seca, imigração, era algo muito voltado para dentro da Geografia. Quando eu pedi a um professor para corrigir para mim, eu fui no professor de Geografia para olhar a parte de argumentação, de observação da forma que eu apresentei aquele contexto (Participante A, Trecho 5).*

*Os meus professores de História, que eu já tive, o do primeiro ano e do segundo, eles pedem para a turma fazer textos dissertativo-argumentativos*

*sobre fontes históricas que eles apresentavam. Por exemplo, no primeiro ano, eu fiz uma redação sobre escravidão hoje em dia [...]. E no segundo ano, eu fiz um texto dissertativo correlacionando duas fontes históricas (Participante B, Trecho 4).*

O discurso dos participantes evidencia a importância da formação omnilateral, descrita por Ciavatta (2005), pois demonstra que a construção do aprendizado é dialógica e abarca conhecimentos de diferentes naturezas, por exemplo, linguísticos, sociais e históricos. Para ilustrar, ao sugerir temas, como a “escravidão moderna” ou ao pedir ao aluno para utilizar fontes históricas durante o processo de produção da dissertação, o professor mencionado incentiva o exercício de reflexão fundamental para o desenvolvimento das Competências II e III da Redação do Enem (repertório sociocultural e argumentação). Isso reforça a interdisciplinaridade, o que é positivo, fator indispensável para a construção de uma compreensão aprofundada de temas caros à nossa sociedade. Essa abordagem reforça a noção de integração, defendida por Ramos e Ciavatta (2012), que busca uma educação na qual o discente consiga compreender a sociedade como um todo (diferentes conhecimentos, saberes, partes e fenômenos que se articulam), bem como a educação omnilateral e politécnica (Moura, 2013; Frigotto, 2012; Ramos, 2008).

Diante do exposto, verifica-se que os estudantes cegos entrevistados enfrentaram diversos desafios no Ensino Médio Integrado relativos à Redação do Enem. Mapeá-los é imprescindível, pois permite a identificação de obstáculos de diferentes naturezas pedagógica, política, institucional, social, além de sinalizar fragilidades educacionais que necessitam ser superadas para uma verdadeira e legítima inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

#### **Quadro 5 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participantes A e B)**

<b>Eixo</b>	<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	Forma de correção das redações e retorno dos professores aos estudantes quanto à escrita	Acompanhamento individualizado no processo de aprendizado da redação modelo Enem
Eixo (iii) - Estrutura de organização e de aplicação da prova dissertativa do Exame	Ausência de critérios específicos para a correção da redação de DCBVs	Promoção de equidade nos critérios de correção estabelecidos

Nacional do Ensino Médio (ENEM)		pelo INEP
Eixo (ii) - Apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Fragilidade pedagógica do NAPNEE na intervenção em processos de ensino/aprendizagem de DCBVs	Atuação do NAPNEE como agente de inclusão educacional
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	Ausência de discussões sociais sobre propostas de redação nas aulas de Língua Portuguesa	Práticas pedagógicas em linguagem que estimulem reflexões sociais críticas e reflexivas

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas dos Participantes A e B (2025).

O Quadro 5 demonstra que a realidade dos DCBVs do Ensino Médio Integrado é atravessada por entraves que podem dificultar o processo de produção textual. Por isso, deve-se valorizar a participação e o discurso deles para a construção de práticas de ensino/aprendizagem que levem em consideração as reais necessidades educacionais e sociais desse público. Diante das lacunas identificadas, percebe-se a importância da implementação de uma educação cada vez mais inclusiva e menos integradora (Mantoan, 2003), que conte com um NAPNEE cada vez mais preparado para cumprir seu papel de articulador.

#### 4.2 Entrevista com o Professor de Língua Portuguesa

O Participante C - Professor de Língua Portuguesa - atua, no momento vigente, no Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal. O educador leciona, desde o início da sua carreira, há trinta anos. O servidor mencionou que, ao longo da sua formação e profissão, não teve contato com questões relacionadas com a inclusão de alunos cegos, nem foi capacitado pelo IF, como se pode acompanhar a seguir:

*Não, nenhum. Nunca nem na minha formação. Naquele tempo, não havia muita preocupação com a gente, né? Vim trabalhar já anos depois aqui, se havia alguém nessas condições, nunca foi apresentado, né? (Participante C, Trecho 1).*

O trecho revela uma lacuna na formação do professor no que tange à inclusão. Ele relatou que, durante seu percurso docente, ministrou aulas a discentes cegos e com baixa visão que utilizavam óculos especiais e computadores como tecnologias assistivas. Cabe refletir se a ausência de preparo/conhecimento do educador se concretizou negativamente em suas práticas de ensino, bem como na aprendizagem dos DCBVs que com ele tiveram contato. De acordo com Jesus (2022), a falta de formação é uma restrição que impede a plena inclusão de pessoas cegas e com baixa visão. A autora destaca a necessidade de se estudar as questões que influenciam a vida de DCBVs ao longo da formação inicial e também durante a formação continuada.

Pensando sobre a falta de capacitação sobre a temática, o Participante C expressou que apresenta dúvidas em relação a como acolher estudantes autistas, com TDAH, cegos e surdos, indicando que, na instituição a que está vinculado, não há iniciativas para capacitar os professores, nem verbas para essa finalidade. Assim, os docentes podem ter dificuldades para incluir as PCDs, devido à ausência de orientações pedagógicas. Questionado sobre a importância do fomento a cursos de capacitação para professores da Língua Portuguesa para que eles possam estar preparados para receber alunos cegos e com baixa visão, o entrevistado disse que:

*[...] eu não tenho preparação para isso, eu não tenho capacidade para isso. Técnica, né? Igual eu falei há pouco, a gente vai no escuro, procurando e passando aperto aqui e dali, né? (Participante C, Trecho 2).*

Embora a ausência de conhecimento formal para a inclusão de DCBVs, o professor do EMI, em seu discurso, demonstra uma tentativa mínima de acolhimento desses alunos, salientando desafios e incertezas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) deixa claro que o desenvolvimento de escolas inclusivas depende de provisão financeira efetiva, de políticas de inclusão fortes e claras e de um programa extensivo de orientação e de treinamento profissional. A ausência dessas ferramentas pode criar um cenário de insegurança em que os professores possam apresentar dificuldades para incluir os discentes PcDs.

Indagado sobre o conhecimento (teórico e prático) acerca das tecnologias assistivas, o participante demonstrou insciência. Em seu cotidiano, o educador sinalizou que não tem preparação técnica para lidar com as demandas de estudantes cegos e com baixa visão, mencionado que em tais situações conta com o apoio de um monitor.

*[...] quem fazia o filtro, para mim, era o monitor, né? Porque se o aluno cego quisesse, por exemplo, durante a aula, buscar informações [...] eu não saberia lidar com isso. O monitor é que me ajudava nesse sentido (Participante C, Trecho 3).*

Aqui, vê-se uma certa passividade do Participante C em relação à aquisição de conhecimentos sobre o que são e como funcionam as tecnologias assistivas. De certo modo, o suporte do monitor é um fator que “mantém” o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado em uma posição de não-ação, pois o servidor entende que essa não representa uma de suas atribuições no contexto da sala de aula. A facilidade de acesso às tecnologias digitais assistivas, atualmente, faz com que seja importante que os docentes dominem esses dispositivos, pois elas poderão ser aplicadas em sala de aula para auxiliar os DCBVs. A promoção de uma formação continuada, nesse sentido, é fundamental para que os educadores possam utilizar essas tecnologias da melhor forma possível (Piassi; Espiridião; Xavier, 2020).

O Participante C comentou que nunca trabalhou a Redação do Enem (texto dissertativo-argumentativo) com estudantes cegos e com baixa visão que teve contato no primeiro ano do ensino médio, mencionando que a escrita desse gênero textual ocorre no segundo ano, de acordo com o PPC do curso. Em contrapartida, disse que já abordou outros tipos textuais com esses alunos, por exemplo, descrição e narração. Nessas ocasiões, esporadicamente, foram tratados temas sociais, políticos, ambientais, culturais relevantes para a formação crítica e cidadã.

*De um modo geral, sim, não para o cego. Os textos, a gente tem um livro texto que é adotado, é isso que eu uso na sala de aula, né? E ele não tem... À medida que vão aparecendo as questões, aí eu levanto a bola, né, gente? Discute ali e tudo. Mas não preparo um material específico para isso, entendeu? (Participante C, Trecho 4).*

A fala demonstra que o Participante C baseia suas aulas no livro didático oferecido pela instituição. Aliado a isso, não existe um preparo específico, feito por ele, para o ensino dos temas citados. A ideia de Educação Omnilateral traz no seu cerne

a educação em todos os aspectos, a saber, culturais, educacionais e históricos (Frigotto, 2012). Nesse sentido, mesmo que tratando de temas relativos à sociedade com os seus alunos de forma não prevista, o educador incentiva reflexões e discussões, fomentando a formação humana em múltiplas dimensões.

Especificamente sobre o apoio recebido pelo NAPNEE, o Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado criticou a inclusão de “fachada” (intitulada dessa forma por ele), na qual a escola é tida como inclusiva, mas não cumpre esse papel por falta de condições de estrutura, de capital humano e financeiro. No entanto, quanto ao trabalho realizado pelo Núcleo, o entrevistado destacou que, sempre que necessário, recebeu atendimento, dentro das possibilidades da equipe.

*[...] o governo diz que a escola é inclusiva, mas não dota a escola de instrumentos para essa inclusão. Sempre que eu tenho dúvidas, eu recorro a eles, lá o pessoal do NAPNEE. Quase sempre me dão um retorno, nem sempre completo, porque também tem a pauta eles. Capacitação falta, esse material humano para lidar com isso, né? Mas, na medida do possível, eu procuro me informar com eles, procuro seguir as orientações (Participante C, Trecho 5).*

*Houve uma estruturação no NAPNEE, mas a custo de muita luta. O pessoal do NAPNEE está muito esgotado, porque está tirando a cartola, não porque não sabe, porque não tem infraestrutura para isso, então a gente fica meio de pé e mão amarrado, às vezes (Participante C, Trecho 6).*

A crítica do Participante C sobre a promoção da inclusão sem recursos viabilizadores para isso encontra eco em Vaz *et al.* (2018). Os autores enfatizam que a materialização dos direitos das PcDs configura um desafio, devido aos atos discriminatórios, inclusive no âmbito educacional, apesar da existência de um robusto conjunto de leis protetivas no Brasil. O professor também salientou o esforço da equipe do NAPNEE para manter o atendimento à comunidade escolar mesmo em um cenário de escassez.

Essa realidade reforça o que Rosa (2011) argumenta sobre a importância de se garantirem condições e recursos para a atuação do Núcleo. A autora conclui que os NAPNEs nem sempre recebem o apoio necessário devido à ausência de recursos humanos, financeiros ou de estrutura. Questionado sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o docente não indicou sugestões que, na visão dele, poderiam contribuir para a melhoria do ensino da redação do ENEM, no Ensino Médio Integrado, para alunos cegos e com baixa visão, de acordo com a sua experiência profissional, visto

que nunca trabalhou o gênero textual com esses alunos.

**Quadro 6 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participante C)**

Eixo	Desafios	Possibilidades
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	Falta de formação inicial e continuada que estudem os DCVBs	Esforço em construir um ambiente minimamente acolhedor
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	Falta de capacitação sobre Tecnologias Assistivas	Formação continuada com foco no uso de TAs em sala de aula
Eixo (ii) - Apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Falta de estrutura do NAPNEE para efetiva inclusão	Levantamento de verba para o pleno funcionamento do NAPNEE

Fonte: Elaborado com base na entrevista do Participante C (2025).

Portanto, percebe-se que a formação (inicial e continuada) representa um caminho, para que professores de Língua Portuguesa possam incluir os estudantes cegos e com baixa visão, desenvolvendo práticas de ensino/aprendizagem para a produção textual que reconheçam as singularidades e a realidade social desses educandos. As Tecnologias Assistivas podem facilitar a aprendizagem de conteúdos e a interação entre educador e educando em sala de aula. Ademais, o diálogo entre docente e NAPNEE demonstra-se uma alternativa frutífera diante de um cenário pouco favorável à inclusão.

### 4.3 Entrevista com a Coordenadora NAPNEE e a Professora AEE

A Participante D - Coordenadora do Núcleo de Assistência à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) em um *campus* do IF - atua na instituição desde 2011. Ela relatou que já liderou o NAPNEE duas vezes, sendo a primeira em 2015 e a segunda entre 2023 e 2024. Antes disso, exercia atividades profissionais no Setor Pedagógico. Atualmente, a entrevistada divide as atribuições e as decisões com outra servidora no Núcleo, além de dialogar com outros setores, tais como Pedagógico, Psicologia, Saúde, Estudantil, Contabilidade, Portaria, Direção Geral e Diretoria de Administração. A Participante E - Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no NAPNEE - iniciou a carreira como professora de Geografia, participou do programa PIBID, posteriormente ingressou como Professora de AEE em um Instituto Federal. Nas entrevistas, ambas as servidoras ressaltaram a importância da coletividade no dia a dia profissional:

*[...] eu coloco muito que o aluno não é do NAPNEE. Ele é aluno da escola, então a escola tem que se organizar para atender as especificidades desse estudante. E a coordenação sozinha não consegue fazer isso. É um arranjo, né? É uma rede e tem que ser construída para garantir a permanência exitosa desse menino, desse aluno no campus, no curso (Participante D, Trecho 1).*

*[...] a gente não tem resposta para tudo, mas a gente procura chegar com uma resposta mais próxima da realidade. E aqui eu vejo que é um lugar de muita conversa. Tanto os professores como funcionários, alunos, [...] todo mundo conversa muito. E a cada vez que a gente consegue resolver situações (Participante E, Trecho 1).*

As falas apontam que o processo de inclusão deve ir além das ações do NAPNEE. O uso das palavras “arranjo” e “rede” salientam a relevância de um trabalho estruturado e sistêmico entre diferentes setores e profissionais da instituição, além de reforçar o potencial do diálogo. Com base em Mantoan (2003), acredita-se que o relato das participantes materializam o compromisso com a integração escolar em busca de um processo efetivo de inclusão, rejeitando um cenário puramente integrativo no qual o aluno se adeque à escola.

A Coordenadora e a Professora AEE destacaram desafios relacionados ao atendimento das demandas de estudantes com deficiência. Especificamente sobre as necessidades dos discentes cegos e com baixa visão, as servidoras afirmaram que é imprescindível a adaptação do currículo desses educandos, bem como o

planejamento de conteúdos que levem em consideração as demandas e as singularidades desse grupo.

*O ajuste curricular é necessário, porque o conteúdo tem que ser acessível para o aluno cego e com baixa visão, pensando também que os alunos que não têm deficiência também não vão conseguir compreender o conteúdo 100%. Então, é pensar o que é possível, realizável, acessível (Participante D, Trecho 2).*

*A questão da flexibilização hoje está muito em torno também da questão do aprendizado. Não adianta fazer um volume muito grande de matérias, de conteúdo. E não tá entendendo de fato. Se tem muita coisa acaba atropelando. E acaba que ele não entende nada. A ideia não é acumular. A ideia é que ele aprenda e desenvolva as habilidades no tempo dele. A gente respeita muito o tempo do aluno (Participante E, Trecho 2).*

Os trechos demonstram que o ensino/aprendizagem direcionado aos DCBVs deve envolver o reconhecimento das especificidades desses alunos e, por conseguinte, o redimensionamento do currículo, além de focalizar a qualidade, visto que um volume exacerbado de conteúdos pode sobrecarregar os estudantes. Observa-se que a aprendizagem é um processo dinâmico e variável, assim os educandos devem ser compreendidos como sujeitos plurais e com diferentes características biológicas, sociais, psicológicas. Assim, ensinar não se resume a um ato mecânico, mas situado, concreto, inclusivo, não sendo uma tentativa de “depósito de conhecimento” (Freire, 1987).

Embora os desafios supracitados, as Participantes D e E, refletindo sobre a própria prática profissional no IF, comentaram que no *campus* onde atuam têm percebido, ao longo dos anos, um movimento de amadurecimento dos docentes e da própria instituição no que tange à inclusão, relatando abertura para diálogo e solicitação de reuniões quando necessárias. As entrevistadas complementaram que:

*Essa busca, esse, esse, esse, esse fortalecimento dos núcleos de inclusão é contínua. Assim, porque esses alunos não vão deixar de chegar na instituição, pelo contrário, eles têm que chegar, porque a escola é uma escola inclusiva. Então, a inclusão dos alunos com deficiência parte de um conceito maior de inclusão, tem que existir capital humano. Capital financeiro exige amadurecimento, quebra de barreiras atitudinais [...] (Participante D, Trecho 3).*

*Acho que a aceitação é maior quando é uma conversa pessoal. O professor às vezes também quer trazer algum material para a gente poder ver. Eu acho que isso é muito importante também. A maioria das vezes eles trazem algo material. O que você acha disso? Se eu fizer isso, você acha que dá certo? Ou eu tenho essa proposta que eu acho que o aluno dá conta. Então acaba*

*que é uma conversa mais dinâmica (Participante E, Trecho 3).*

Os fragmentos expressam que o trabalho do NAPNEE exige dedicação progressiva para uma eficiente inclusão de alunos, o que exige empenho humano e investimentos/capital. Ademais, apontam caminhos para a quebra de barreiras atitudinais, quando o Núcleo investe na escuta dos professores. Dessa forma, as falas apresentadas demonstram a importância do amadurecimento escolar, proporcionado por um ambiente de diálogo e de colaboração. Mantoan (2003) define que a modernização e a reestruturação dos ambientes escolares são inerentes ao conceito de inclusão. Logo, é relevante a prática da reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos para o entendimento de suas individualidades, redimensionando, quando necessário, concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

A Coordenadora do NAPNEE compartilhou a informação de que, atualmente, conta com o apoio de uma equipe reduzida, com poucos profissionais, sendo apenas um efetivo e os demais contratados para o atendimento das necessidades dos discentes com deficiência matriculados. Ela esclareceu que na instituição onde atua há problemas relacionados à acessibilidade (pavimento não regular e presença de buracos), o que, na visão dela, implica desafios para a mobilidade dos DCBVs e falta de segurança, algo que também é mencionado pela Professora AEE. Reconhecendo essa realidade, as servidoras disseram que:

*Eu não permito que os alunos cegos andem sozinhos pelo campus. O campus é muito grande, circulam carros, caminhões, bicicletas, motos, cachorros, gatos... O pavimento da escola não é regular, tem buracos. Então, tenho uma preocupação constante com a segurança deles, e por isso o acompanhamento foi essencial desde sua chegada. (Participante D, Trecho 4).*

*[...] a gente também tem receio, como, por exemplo, transitar dentro do IF sozinho, porque aqui tem obstáculos no chão, tem carro, pode vir correndo, tem cachorro. Então, é muito grande. À chance de acontecer alguma coisa, ela existe (Participante E, Trecho 4).*

O discurso das profissionais reforça a necessidade de pensar a acessibilidade arquitetônica nos espaços educativos. O conceito de acessibilidade, que abrange dimensões arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais e promove a remoção de obstáculos que possam prejudicar o acesso a ambientes físicos, vai ao encontro do conceito de desenho universal. Esse conceito, por sua vez, parte da ideia da diversidade humana e defende que áreas da sociedade, como edifícios, transporte

público e ambientes externos, devem atender a todos (Sassaki, 2009).

Refletindo acerca das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano do NAPNEE no que diz respeito ao atendimento de discentes cegos e com baixa visão, a Coordenadora e a Professora AEE declararam que, além da escassez de profissionais e de recursos, existe uma lacuna relativa ao preparo e ao perfil de pessoas para atuarem na área. Ambas indicaram a necessidade de incentivo à formação continuada dentro da instituição para a construção de um espaço educativo verdadeiramente inclusivo.

*Falta gente para trabalhar, gente com perfil e preparo. Não é crítica aos servidores, de forma alguma, todos têm muito a contribuir. Mas, para trabalhar com inclusão, especialmente com pessoas com cegueira, baixa visão e outras deficiências, é necessário conhecimento, é preciso ter uma visão de deficiência que vá além [...] do capacitismo (Participante D, Trecho 5).*

*A formação de professores é muito importante. Nossa, também. A gente sempre tem que estudar. Sempre vai surgindo alguma coisinha nova que a gente tem que acompanhar. A gente não consegue atender todo mundo como a gente gostaria. Já o apoio é necessário. Mas no caso dos professores e dos funcionários, acho que deveria ter uma formação melhor. Mais formações, oferecer mais formações (Participante E, Trecho 5).*

Nos depoimentos, é destacado o conhecimento como uma das principais ferramentas para o combate ao capacitismo. Isso ratifica que educadores em geral precisam se atualizar sobre as pautas sociais relativas à inclusão de pessoas com deficiência, pois, no exercício profissional, poderão se deparar com estudantes que pertencem a esse grupo. Nesse sentido, Rodrigues (2024) salienta que, apesar das políticas implementadas para a inclusão na EPT, a necessidade de integração entre professores e a equipe AEE, a falta de formação contínua e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas ainda são obstáculos a serem superados por esses profissionais.

Especificamente sobre a articulação entre o NAPNEE e o Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado, a pesquisadora coletou dados sobre a acessibilidade no ensino/aprendizagem com foco na Redação do Enem. As Participantes D e E reconheceram que desconhecem como o gênero textual é produzido por DCBVs. Em adição, contaram que seria interesse ter a oportunidade de conhecer como se dá a leitura e a escrita desses alunos, com o propósito de orientar, de maneira assertiva, os professores de Língua Portuguesa para as adaptações necessárias.

As duas entrevistadas responderam “não” quando perguntadas se realizaram cursos de capacitação direcionados à inclusão de discentes cegos e com baixa visão na sala de aula e ao apoio aos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao uso de Tecnologias Assistivas (TAs). Sobre a disponibilidade de TAs para os DCBVs na instituição na qual trabalham, as participantes não responderam com precisão se há ou não esses recursos. Embora isso, a Coordenadora contou experiências que vivenciou com um aluno cego, envolvendo o uso de NVDA (leitor de tela) e Python (linguagem de programação).

*A Tecnologia Assistiva que a gente utiliza com esse aluno é o NVDA, que é o leitor de tela, mas ele trouxe, o aluno, trouxe para a gente esse recurso é algo que ele já usava, é anteriormente nas escolas que eles que ele já estudou no dia a dia dele. Então a gente continuou usando o NVDA, porque eu não vou inventar a roda não? Se algo deu, já dá certo para ele, eu vou continuar utilizando e ele também utiliza uma linguagem de programação que eu esqueci o nome que eu posso até te passar o nome depois.... é o Python (Participante D, Trecho 6).*

*[...] quando chegou esse aluno na escola, nós tivemos uma reunião com uma professora de uma universidade federal que é referência na parte de adaptação para pessoas com deficiência [...] ela falou assim que esses alunos precisam ser desafiados... é tentar unir o conteúdo programático das disciplinas com coisas que ele tem interesse. O interesse desse aluno é automação industrial, é programação, é linguagem de programação. A gente usa essa tecnologia, essa linguagem de programação para todas as disciplinas, não só para o português (Participante D, Trecho 7).*

Os trechos demonstram que o estudante cego em questão já fazia uso de Tecnologias Assistivas e, ao ingressar no Instituto Federal, deu continuidade a essa ação. Observa-se que - quando o discente chegou à escola - houve uma mobilização por parte do NAPNEE para atender e acolher esse educando de forma acessível, considerando a visão de uma professora especialista na área de inclusão que sugeriu, em reunião, a criação de práticas que estimulem o desenvolvimento pedagógico desse aluno a partir de seus interesses/motivações pessoais. Piassi, Espiridião e Xavier (2020) apontam a relevância da preparação docente e do compartilhamento de experiências e de saberes para a inclusão de DCBVs e de PcDs.

Atualmente, o NAPNEE não oferece capacitação para o uso de tecnologias assistivas a professores de Língua Portuguesa. A Participante D mencionou que a promoção da formação das comunidades interna (alunos, professores, técnicos, etc.) e externa (sociedade) deveria ser uma função do Núcleo, porém ainda não ocorre na prática, pois a instituição a que está vinculada não tem estrutura.

*Pode ser que os futuros coordenadores consigam desenvolver atividades de formação, mas, nesses dois anos em que estou à frente do NAPNEE, não consegui, porque são muitas demandas no dia a dia com os alunos. Foi uma escolha minha focar na parte pedagógica, em garantir que os alunos matriculados tenham acesso aos recursos e aos conteúdos. É um trabalho muito exigente e cansativo. Então, talvez no futuro, sim, se possa oferecer capacitação, inclusive específica para o ensino de Língua Portuguesa voltado a pessoas com cegueira ou baixa visão (Participante D, Trecho 8).*

A fala sinaliza o contexto vigente do NAPNEE, caracterizado por um volume exacerbado de demandas. Diante desse cenário, a Coordenadora optou por priorizar recursos e conteúdos para a aprendizagem dos discentes com deficiência, deixando em segundo plano a possibilidade de oferta de cursos de formação/capacitação. Rosa (2011) chama a atenção para a realidade da maioria dos NAPNEEs, os quais são acometidos pela falta de pessoal e de equipamento, inviabilizando práticas específicas por falta de condições de trabalho.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, ao ser questionada sobre o papel das bases da EPT como ferramenta norteadora do trabalho do NAPNEE no auxílio aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos cegos, a Coordenadora ressaltou o trabalho como princípio educativo associado à linguagem como mecanismo para a compreensão crítica do mundo do trabalho e da sociedade, reforçando a importância de (re)conhecer as especificidades de cada ser humano, as suas potencialidades e os desafios que atravessam a sua vivência. Nas palavras da servidora:

*[...] acredito que uma das bases da Educação Profissional é o trabalho como princípio educativo. Ao se matricular em uma escola como o IF, o aluno sabe que uma das missões é o ingresso no ensino superior, mas também há o direcionamento para o mundo do trabalho. Pensando nisso, a Língua Portuguesa está presente em tudo, em toda a vida. Então, é possível e necessário fazer um trabalho conjunto. Quando o aluno é cego ou tem baixa visão, precisamos pensar: como unir o princípio do trabalho com a linguagem, de forma a atender suas especificidades? (Participante D, Trecho 9).*

O relato remete à pertinência do trabalho pedagógico com a linguagem para a inserção dos discentes cegos e com baixa visão em diferentes espaços sociais (universidade e mundo do trabalho, por exemplo). Como mencionado pela Participante D, “[...] a Língua Portuguesa está presente em tudo, em toda a vida”. Dessa maneira, é preciso que educadores reflitam sobre o papel dela na vida dos DCBVs do Ensino Médio Integrado, indagando-se sobre como esses educandos

interagem com o mundo e interpretam-no. A promoção de condições para a construção de uma sociedade mais equitativa é uma prerrogativa da EPT, sendo primordial que as classes trabalhadoras e seus descendentes tenham acesso a uma formação omnilateral (Moura, 2013). Isso implica que a formação em linguagem também seja percebida como um pilar da cidadania e da emancipação humana.

No fim da entrevista, as participantes declararam que não tiveram nenhuma experiência para compartilhar em relação ao auxílio aos discentes cegos e com baixa visão em se tratando da elaboração de redações modelo Enem. A D pontuou que será imprescindível que o professor de Língua Portuguesa da instituição onde trabalha busque capacitação para superar essa lacuna, podendo desenvolver, futuramente, estratégias acessíveis aos DCBVs para a produção da Redação do Enem.

*Pensando especificamente na Redação do Enem, hoje o NAPNEE não realiza nenhuma atividade ou formação direcionada a isso. Mas acredito que, dentro da emenda de Língua Portuguesa, a Redação do Enem é trabalhada no terceiro ano com todos os alunos. O professor que lecionar para esse aluno cego em 2026 - ele está no segundo ano agora - vai precisar buscar capacitação, estudar estratégias para que ele consiga desenvolver uma boa redação. E reforço: se essas formações existissem desde já, seriam úteis não só para esse aluno, mas para todos. Inclusão é para todos (Participante D, Trecho 10).*

Em face do exposto, os relatos da Coordenadora do NAPNEE e da Professora de AEE evidenciam os desafios e as possibilidades enfrentadas para inclusão dos alunos DCBVs no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, perpassando questões estruturais e institucionais. Observou-se que o ensino/aprendizagem da Redação do Enem ultrapassa simplesmente aspectos linguísticos relativos à escrita do gênero, mas envolve compreender o contexto em que o texto é produzido e por quem, localizando-se lacunas e propondo-se alternativas que possam ser base para a construção do processo de inclusão, que deve ser contínuo e aprimorado.

#### **Quadro 7 - Desafios e possibilidades para o ensino/aprendizagem da Redação do ENEM (Participantes D e E)**

<b>Eixo</b>	<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da	Volume elevado de conteúdos em sala de	Adequação do currículo e flexibilização de

Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	aula	atividades/matérias
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa e Eixo (ii) - Apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Falta de articulação entre o NAPNEE e o professor de Língua Portuguesa para o ensino/aprendizagem da Redação do Enem	Trabalho coletivo em rede (diálogo)
Eixo (i) - Práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa	Ausência de infraestrutura na instituição	Promoção de acessibilidade arquitetônica
Eixo (ii) - Apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Limitado capital humano e financeiro	Incentivo à formação continuada e contratação de pessoal

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas dos Participantes D e E (2025).

A análise do Quadro 6 permite visualizar os entraves enfrentados pelas Participantes D e E. Alguns desses obstáculos necessitam de soluções que escapam do alcance do Núcleo, como as questões de capital financeiro e humano. Apesar disso, o esforço das entrevistadas em busca do desenvolvimento de práticas inclusivas, mesmo diante de adversidades, demonstra como a inclusão pode ser pensada e colocada em prática em cenários de escassez. Percebe-se, nesse caso, que a realização de ações inclusivas no dia a dia escolar podem não encontrar respaldo nas instituições, sendo desejável que os servidores atuem de maneira autônoma para

transformar a realidade dos DCBVs.

#### **4.4 Interpretação conjunta dos dados**

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições da educação integral, omnilateral, politécnica para o desenvolvimento das habilidades e de conhecimentos necessários para que os DCBVs elaborem a prova de Redação do Enem. Para isso, a análise foi estruturada em três eixos centrais: (i) práticas de ensino/aprendizagem da Redação do ENEM na disciplina de Língua Portuguesa, (ii) apoio do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e (iii) estrutura de organização e de aplicação da prova dissertativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo central foi entender as dificuldades enfrentadas por esses alunos ao longo do Ensino Médio Integrado no processo de ensino-aprendizagem da escrita da Redação do Enem, como parte de um todo articulado e sistêmico.

Os dados demonstraram que o processo de ensino-aprendizagem da Redação do Enem pelos DCBVs se apresenta como um fenômeno heterogêneo que conta com a proatividade de vários personagens que compõem o desenvolvimento da aprendizagem. A análise mais aprofundada dos depoimentos aponta a falta de estrutura, a escassez de funcionários no NAPNEE e a falta de capacitação dos agentes envolvidos no processo de ensino como os desafios mais percebidos nas falas dos entrevistados. Em contrapartida, nota-se um esforço individualizado por parte dos envolvidos na tarefa de promover a escrita da Redação do Enem pelos DCBVs, mesmo em um cenário de desafios, incluindo-se os próprios discentes, quando eles buscam “estudar em casa” como uma forma de se familiarizar com a Redação modelo Enem.

Diante do exposto, a principal contribuição do trabalho reside na demonstração de que o processo de ensino-aprendizagem da Redação do Enem transcende a sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado. Ele depende de políticas institucionais de fomento que se alinhem a práticas pedagógicas que priorizem a inclusão de DCBVs no âmbito da EPT. A prática de uma inclusão efetiva também precisa estar presente na preparação para a prova dissertativa do exame, considerando as especificidades da interpretação de texto por terceiros e a logística

utilizada para que os discentes cegos e com baixa visão escrevam a redação.

Ademais, a correção das provas desses discentes também deve atender às suas singularidades linguísticas, assim como é feito com os demais PcDs, a fim de evitar casos como o do estudante Anderson Azevedo que, em 2019, não teve auxílio de um transcritor e enfrentou dificuldades para receber sua nota final (G1, 2020). Esse episódio demonstra a necessidade urgente de uma banca específica de correção das provas desses discentes, bem como a importância da formação omnilateral que, por meio de uma educação crítica, capacite esses participantes a lutarem por seu direito de inclusão, garantido pela Lei 13.146/2015.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

Neste capítulo, descreve-se o produto educacional elaborado nesta pesquisa a partir dos desafios e das possibilidades identificadas nas entrevistas, ligado ao macroprojeto dois do ProfEPT, que aborda a inclusão e a diversidade em espaços formais e não formais de ensino da EPT. A fim de refletir sobre o processo de inclusão de alunos cegos e com baixa visão para a escrita da redação do Enem no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, foi criado um *podcast* intitulado “RedaSom”. De acordo com Souza, Belizário e Ferreira (2021), o avanço das discussões sobre as pesquisas em programas de pós-graduação em educação é um fator crucial para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Esses debates fomentam a formação continuada, a produção de materiais didáticos, a atualização de metodologias de ensino e a ressignificação da gestão da sala de aula. Paralelamente, o produto educacional, resultado dessas reflexões, proporciona uma análise crítica da organização de conteúdos e da apresentação de conceitos, baseando-se em uma estrutura didática que considera o contexto de aplicação (Freitas, 2021). Kaplún (2003) baseia a construção da mensagem educativa em três eixos: i) eixo conceitual - que se refere à seleção e à organização de conteúdos; ii) eixo pedagógico - que desenvolve a análise dos destinatários da mensagem (público-alvo); iii) eixo comunicacional - que se relaciona, de forma concreta, com o conteúdo, envolvendo a linguagem.

Com relação à seleção e à organização de conteúdo, definiu-se como público-alvo os DCBVs oriundos da EPT que pretendem participar do Exame Nacional do Ensino Médio, além de educadores dos Institutos Federais. O conteúdo escolhido está relacionado a temas que convergem com os resultados obtidos na pesquisa, com

enfoque nos desafios vivenciados por esses estudantes antes, durante e após a elaboração da prova do Enem. O grau de informatividade presente nos episódios busca equilibrar informações já conhecidas, utilizadas como ponto de partida para o debate, e novas informações que ampliam a compreensão do público-alvo.

O primeiro episódio apresenta informações práticas e conceituais, pois trata da definição da redação do Enem e das formas de elaboração do texto dissertativo-argumentativo. O segundo episódio, ao discutir os desafios enfrentados pelo NAPNEE, traz informações normativas e conceituais, uma vez que aborda o papel do Núcleo no processo de ensino-aprendizagem dos DCBVs e apresenta normas que regem sua atuação. E por fim, o terceiro episódio, de carácter motivacional, traz o relato de dois participantes da prova – uma aluna nota mil e um participante cego – destacando impressões, desafios e conquistas, além de oferecer dicas práticas para aqueles que pretendem realizar o Enem.

Para a divulgação do produto, optou-se pela plataforma do Youtube, devido à sua ampla abrangência (inclusive internacional) e à sua gratuidade. Essa escolha levou em consideração a possibilidade de o *podcast* ser replicado em outras plataformas, como Spotify e o Google Podcasts, o que contribui para a ampliação do acesso e da aplicabilidade. Dessa forma, tanto os participantes cegos/baixa visão que pretendem prestar o Enem quanto os educadores de Institutos Federais que desejem aprofundar a discussão sobre o tema poderão ter acesso a informações sobre os desafios e as possibilidades enfrentados no processo de ensino-aprendizagem da Redação do Enem.

O formato de *podcast* utiliza som, cumprindo o papel de tornar o conteúdo acessível para os DCBVs. O nome “RedaSom” foi criado a partir de um trocadilho entre a palavra “redação” e o “som”, como uma referência à acessibilidade do programa. Além disso, uma vinheta foi produzida por um PcD cego, especialmente para esse projeto. A linguagem escolhida considerou o público-alvo, buscando uma comunicação direta e clara. O tom de bate-papo, por sua vez, foi adotado para tornar a discussão mais descontraída, garantindo que os desafios discutidos sejam compreendidos por todos os ouvintes.

Os temas escolhidos buscaram atender à promoção de equidade nos critérios de correção estabelecidos pelo INEP, à atuação do NAPNEE como agente de inclusão educacional e às práticas pedagógicas em linguagem que estimulem reflexões sociais críticas. Para esse propósito, foram entrevistados uma coordenadora de um NAPNEE,

dois autores de um *e-book* que discute a Redação do Enem, uma aluna que obteve nota mil e um estudante cego que participou da prova. A identidade visual do projeto pode ser conferida na sequência.

Figura 4 - Capa do produto educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

A imagem acima apresenta a capa do podcast “RedaSom” com a identidade visual que combina acessibilidade e comunicação digital, destacando a proposta de discutir a inclusão na Redação do Enem. O design incorpora braille, elementos gráficos de áudio e logomarcas institucionais, reforçando a autoria vinculada ao Instituto Federal de Minas Gerais e ao NUTED. Sobre a aderência do projeto, composto por três episódios, o *podcast* foi pensado com o intuito de atender uma demanda criada pela Lei 13.146/2015 (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que objetiva promover a igualdade e garantir o direito e as liberdades

fundamentais das PcDs (Brasil, 2015a), assim como a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas nº 12.711/2012, instituindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com a presença dessas pessoas na população de cada estado (Brasil, 2016).

A elaboração do *podcast* passou por diversas etapas, desde a sua concepção até a sua publicação. Kaplún (2003) chama a atenção para a importância do conhecimento do público que consumirá o produto educacional, assim como o contexto em que ele será aplicado. Em entrevista, o Participante A (estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado) apontou uma lacuna no ensino/aprendizagem da redação modelo Enem, o que reforça a necessidade e a relevância do produto proposto.

*Eu fiz foi na minha casa mesmo, por conta própria, que eu fui tentando aplicar as regras para ir tentando fazer. Eu marcava o horário, quanto tempo eu gastava para fazer. Eu fazia a leitura de alguns textos antes, usando o texto motivador lá, escolhendo um certo tema aleatório que observava a tendência do Enem ser alguma coisa social de resolver algum problema. Aí eu fazia no horário lá, tentando aplicar as regras do Enem com conjunção, parágrafo, aquela solução, e marcando o tempo (Participante A, Trecho 4).*

Sobre o impacto do produto educacional elaborado, o objetivo de aprendizagem do *podcast* é promover discussões e incentivar reflexões que auxiliem discentes cegos e com baixa visão a respeito dos conhecimentos/saberes/habilidades necessários durante a aprendizagem de elaboração de redações modelo do Enem. Além disso, os episódios podem ser acessados não apenas por educandos do EMI, mas por todos que se interessarem pelo assunto, pois a temática abordada é de ampla relevância por abordar a inclusão de PcDs na produção de textos.

Os conteúdos abordados foram selecionados a partir de temas que envolvem assuntos importantes e necessários para o desenvolvimento da escrita da Redação do Enem por parte do público-alvo definido, como, por exemplo, Redação do Enem e como é o seu funcionamento, o papel do NAPNEE no apoio e na promoção da inclusão de alunos cegos e de baixa visão na preparação para a o Exame, além do relato de experiência de uma aluna que tirou nota mil e de um estudante cego que também participou da prova de redação. A seguir temos o quadro com os episódios elaborados para o *podcast* “RedaSom”.

#### **Quadro 8 - Episódios do *podcast***

Episódio	Tema	Convidados
Nº 1	O que é a Redação do Enem? Como ela funciona?	Autores do e-book “Redação do Enem: o que é? Como se faz?” - um é professor do Mestrado ProfEPT, e o outro, estudante egresso do curso
Nº 2	O papel do NAPNEE na inclusão de alunos DCBVs na EPT	Coordenadora de um NAPNEE
Nº 3	Uma conversa nota mil	Aluna que obteve nota 1000 na Redação do Enem e aluno cego que participou da prova de Redação do Enem

Fonte: Autoria própria (2024).

Para garantir a aplicabilidade e acesso ao produto, o *podcast* foi disponibilizado na plataforma *Youtube*. Optou-se por uma linguagem simples, divertida e acessível, alinhada ao público-alvo dos temas abordados. Durante a etapa de execução, os episódios foram gravados via *Google Meet*, com duração mínima de 55 minutos. Após a gravação, o material bruto foi editado e dividido em episódios mais curtos. Essa escolha baseou-se em Souza *et al.* (2019), que apontam como a forma de apresentação de um conteúdo influencia o seu consumo e compartilhamento. Além disso, a acessibilidade foi uma preocupação constante.

A escolha do *Youtube* como plataforma de divulgação se justifica por ser uma ferramenta acessível a pessoas com deficiência visual. O aplicativo pode ser facilmente encontrado e é compatível com leitores de tela em diferentes sistemas operacionais, como *Android*, *Google* ou *IOS*. A opção pelo *Google Forms* para validação do produto também levou em consideração a sua acessibilidade. A ferramenta oferece recursos como a navegação com um leitores de tela e o uso de atalhos do teclado.

A fala do Participante A (trecho 4) revela a importância de recursos educacionais que auxiliem os DCBVs no processo de elaboração da redação exigida no Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, a criação do *podcast* “RedaSom” se configura como uma inovação de baixo teor. Embora o ensino-aprendizagem da

redação e o uso de podcasts sejam soluções já conhecidas, a inovação proposta reside em sua aplicação específica. O produto foi desenvolvido a partir de uma lacuna identificada na pesquisa, oferecendo conteúdo organizado e acessível, direcionada ao público-alvo da pesquisa.

Quanto à complexidade de desenvolvimento, os episódios foram gravados em um ambiente virtual (*Google Meet*) editados e encaminhados para uma equipe de um Instituto Federal, que procedeu com o tratamento do som e “subiu” os arquivos para a página do Youtube deste Instituto Federal. A seguir, têm-se os passos percorridos para a elaboração do produto educacional em questão (Figura 5).

**Figura 5 - Desenvolvimento do produto educacional**



Fonte: Autoria própria (2025).

A Figura 5 descreve que o processo de produção do podcast “RedaSom” foi estruturado em três etapas: planejamento (definição de identidade, temas, convidados e roteiro), execução (gravação, edição e publicação em parceria com equipe técnica do IF) e publicação/avaliação (divulgação dos episódios e coleta de feedback dos participantes). Os episódios do *podcast* foram encaminhados aos cinco participantes da pesquisa. Após a escuta do material, eles receberam um formulário *google*, contendo cinco questões fechadas e uma aberta. Os tópicos para a avaliação do produto educacional englobaram aspectos, como: relevância, qualidade técnica, linguagem, experiência de aprendizagem e inovação. Complementarmente, foi aberta a possibilidade de comentários gerais sobre o recurso educacional. Os resultados obtidos encontram-se representados na tabela e no quadro a seguir.

**Tabela 1 - Avaliação do *podcast* (questões fechadas)**

Relevância	100% <sup>15</sup> “Sim”
Qualidade técnica	100% “Ótima”
Linguagem técnica	100% “Sim”
Experiência de aprendizagem	100% “Ótima”
Inovação	100% “Sim”

Fonte: Elaborada com base no *google forms* (2025).

**Quadro 9 – Avaliação do *podcast* (questão aberta)**

Avaliador	Comentário
Participante A	Quando colocar a gravação no Youtube, seria interessante criar um qr code do link do canal no mestrado para quando a pessoa for ler o pdf (dissertação) poder entrar no canal.
Participante B	O <i>podcast</i> ficou muito bem estruturado. A linguagem utilizada, bem como a edição de áudio, ficaram ótimas, tanto para se entender quanto para se aprender coisas novas.
Participante D	Acredito que a temática apresentada no <i>podcast</i> tem muito a contribuir com a prática docente, das equipes pedagógicas e daqueles servidores que atuam em núcleos de inclusão, como o NAPNEE do IFMG Ouro Preto. Esta relevância se deve a carência de informações/conhecimentos sobre a construção/formato da redação para pessoas cegas, não só no ENEM, mas em outros processos seletivos e também durante das aulas. Não é algo naturalmente discutido, não só no campus Ouro Preto, mas nas demais instituições de ensino. Relevante, também, a fala dos estudantes com cegueira, visto serem os protagonistas desse objeto de estudo e, diante das necessidades específicas, terem ciência de quais recursos podem ser usados para que consigam estruturar o pensamento e transcrevê-los no formato de uma redação.
Participante E	Um material muito bem elaborado.

Fonte: Elaborado com base no *google forms* (2025).

A relevância do produto educacional foi considerada um aspecto positivo pelos participantes, uma vez que o produto precisa, por definição, ter aplicabilidade na prática e ser útil. As respostas colhidas demonstram que o *podcast* “RedaSom”

<sup>15</sup> Os percentuais de 100% indicam que todos os participantes (A, B, C, D e E) assinalaram a alternativa “sim” ou “ótima” quando estas opções estavam disponíveis.

atendeu a necessidade do seu público-alvo, trazendo conhecimento prático sobre o tema Redação do Enem para alunos cegos e com baixa visão. A qualidade técnica do produto é uma premissa importante: áudio de qualidade, plataforma acessível e uma edição assertiva são partes fundamentais para que um bom produto educacional seja criado. Outro ponto que precisa ser levado em consideração é a linguagem utilizada. No caso do *podcast* em questão, os avaliadores consideraram como ótima a abordagem utilizada, o que significa que as expectativas quanto ao produto foram atendidas.

A validação do impacto pedagógico do produto demonstra que o *podcast*, para esses ouvintes, foi mais do que apenas informativo, apresentando-se como uma forma de aprendizagem significativa. Isso evidencia que os objetivos educacionais foram contemplados. Por fim, a criação do *podcast* busca suprir uma demanda, não sendo apenas mais um programa que aborda o tema redação, mas busca abordar o tema para um público específico que são os DCBVs que se formam no Ensino Médio Integrado da EPT. O conteúdo pode ser ouvido também por toda comunidade que se interesse pelo assunto. Assim sendo, acredita-se que o produto foi validado pelo seu público-alvo, sendo considerado relevante, original e acessível, contribuindo positivamente para a aprendizagem dos ouvintes.

Em suma, o produto desenvolvido atendeu seu público-alvo e atuou como um recurso pedagógico inclusivo. O *podcast* “RedaSom” foi concebido para se alinhar aos eixos de trabalho de Kaplún (2003), tendo como premissa a produção de materiais didáticos que ressignifiquem a gestão de sala de aula, promovendo a inclusão dos DCBVs. O uso de uma plataforma acessível e inclusiva foi peça-chave no processo, pois possibilita a replicação do conteúdo, de forma simples, no ambiente escolar. Os debates propostos podem fomentar a formação continuada de profissionais da EPT. Além disso, o produto dá visibilidade e voz a esses discentes, contribuindo para a sensibilização da comunidade escolar e a promoção de uma inclusão efetiva nos espaços escolares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, foi possível compreender os desafios e as possibilidades dos DCBVs para a escrita da Redação do Enem. O percurso da pesquisa revelou que os entraves enfrentados por esses estudantes transcendem a simples adaptação de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, observou-se o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo: discentes, professores e servidores do NAPNEE, sendo que os últimos empenham-se na construção de um ambiente inclusivo dentro das condições possíveis. Portanto, verificou-se que esse movimento ativo é evidenciado em diferentes relatos que reconhecem a falta de estrutura e que buscam o diálogo com os discentes cegos e com baixa visão, bem como a interlocução com o NAPNEE em prol de soluções.

Os esforços do NAPNEE, por exemplo, manifestam-se na promoção de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento dos DCBVs, mesmo diante de desafios, como a escassez de profissionais, a limitação de recursos e os problemas de acessibilidade arquitetônica. Nesse sentido, o núcleo desenvolve o diálogo para conseguir sensibilizar professores a respeito da importância da adaptação de conteúdos para os discentes com deficiência. Além disso, é recorrente a busca pela adaptação pedagógica de conteúdos para esses estudantes, utilizando estratégias criativas e contando com o apoio de monitores externos que trabalham como “pontes” entre o professor e os discentes.

No campo teórico, a pesquisa contribuiu para compreensão dos desafios e das possibilidades vivenciadas pelos DCBVs na elaboração da Redação do Enem no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A partir de um estudo de caso, foi

possível aprofundar a análise de um grupo específico, oferecendo possibilidades de pesquisa para futuras investigações. Os desafios encontrados, como a falta de capacitação dos professores e da equipe do NAPNEE, assim como as limitações de capital humano e de estruturas adequadas, são ponto de partida para novas pesquisas. Essas lacunas abrem caminho para estudos posteriores que ampliem o conhecimento na área.

No campo prático, foi - como já apresentado - elaborado um produto educacional: um *podcast* nomeado “RedaSom”. Esse recurso foi desenvolvido para fomentar o debate e a conscientização sobre a temática inclusão de DCBVs na Redação do Enem. O recurso produzido pretende intervir em um cenário de desigualdade e de invisibilidade vivenciado pelo grupo em questão, apresentando-se como alternativa de desenvolvimento e de avanço de utilização de meios tecnológicos e inclusivos. Ao se disponibilizarem episódios gratuitamente no *YouTube*, deseja-se atingir um público significativo. Além de DCBVs do Ensino Médio Integrado, educadores em geral (de diferentes modalidades e níveis de ensino) podem ter acesso ao produto, a fim de que adquiram conhecimentos para a inclusão de pessoas com deficiência visual nas atividades de produção textual.

O estudo desenvolvido lidou com recortes de um fenômeno que é amplo e dinâmico. Logo, é fundamental apontar as suas limitações: (i) baixo número de estudante cegos participantes da entrevista, (ii) estudo da realidade de duas instituições pontuais, o que impossibilita análises mais panorâmicas, (iii) realização de entrevista apenas com o professor de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio Integrado, o qual não havia lecionado Redação do Enem para alunos cegos com os quais teve contato, uma vez que a introdução do gênero textual ocorre, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos em questão, somente a partir do segundo semestre do segundo ano.

O baixo número de participantes cegos nas entrevistas representa uma limitação quanto à representatividade, já que a diversidade de experiências não é plenamente refletida no estudo em questão. Apesar de possuírem a mesma deficiência, as PcDs podem apresentar trajetórias distintas em seu processo de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas individualizadas para cada estudante. Do mesmo modo, a análise restrita a um número reduzido de instituições faz com que os resultados encontrados fiquem circunscritos à realidade dos *campis* investigados, limitando a possibilidade de generalização para outros contextos da EPT.

Por fim, a visão restrita a um professor - que, em virtude da organização pedagógica do curso, não trabalhou o texto dissertativo-argumentativo - deixa uma lacuna na investigação sobre a prática docente específica na condução no processo de ensino da Redação modelo Enem em sala.

Sugere-se como possibilidade de estudos futuros a análise da efetividade do uso de Tecnologias Assistivas (TAs), como leitores de tela editores de texto acessíveis, além de ferramentas de braille, nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa demonstrou uma limitação do uso de TAs por parte de professores e da coordenação do NAPNEE, o que pode impactar negativamente o processo de ensino/aprendizagem de elaboração da Redação do Enem em sala. O pouco conhecimento a respeito das tecnologias, apontado pelos participantes, reforça a necessidade de aprofundamento do estudo sobre a política Institucional de fomento ao uso de TAs nos Institutos Federais. Assim, investigar os impactos dessa política e sua prática aliada ao aumento da capacitação da comunidade escolar se apresenta como uma opção de investigação futura.

No conjunto de dados coletados, percebeu-se que a falta de capacitação docente também é um fator que dificulta a construção de um ambiente plenamente inclusivo para os DCBVs nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a falta de conhecimento técnico sobre Tecnologias Assistivas. Mais do que simplesmente adequar currículo e flexibilizar atividades, é preciso que os educadores repensem as estratégias de ensino de produção textual, acompanhando, de forma individualizada, o processo de aprendizagem da escrita da Redação modelo Enem por parte desses alunos.

Diante disso, é fundamental que leitura e escrita, com foco nas pessoas com deficiência visual, sejam pautas inseridas e discutidas nos cursos de formação inicial e continuada. Aliado a essa prática, é pertinente o desenvolvimento de uma política institucional que possibilite a oferta à comunidade escolar - além de cursos de capacitação - de minicursos e oficinas que tenham como objetivo construir metodologias de ensino de produção textual que atendam às necessidades educacionais específicas dos discentes cegos e com baixa visão.

O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) de um dos *locus* da pesquisa apresenta interesse em participar de ações pedagógicas que auxiliem os estudantes cegos e com visão na escrita da Redação do Enem. Contudo, o Núcleo não tem condições atualmente, devido à

ausência de estrutura e de capital, de intervir pedagogicamente nesse sentido, propondo estratégias, planos, cursos. Apesar disso, há uma tentativa de incluir os DCBVs por meio de diálogo com os professores para encontrarem, coletivamente, caminhos para superar as lacunas institucionais. Somado a isso, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem da escrita do Enem seja pensado a partir de esferas superiores, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), levando em conta as especificidades linguísticas dos discentes cegos e com baixa visão no processo específico de elaboração da prova de redação do Enem.

A escrita da Redação do Enem e de outros gêneros/tipos textuais, quando promovida a partir de discussões em sala de aula que envolvem problemáticas sociais, ambientais, políticas, culturais, etc., tende a ser uma oportunidade para que os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vivenciem a pretendida formação humana integral/omnilateral/politécnica. Isso se justifica porque os estudantes podem desenvolver, além de habilidades gramaticais, repertório sociocultural e argumentação, conhecimentos esses que são fundamentais para a inserção crítica na sociedade e no mundo do trabalho.

A formação emancipatória em linguagem faz parte do que se entende por um dos aspectos da omnilateralidade por permear o cotidiano dos alunos. A capacidade de construir um ponto de vista, aliada à capacidade de desenvolvimento de uma argumentação que possa posicionar esse indivíduo de forma crítica dentro da sociedade, faz com que a abordagem do processo de ensino a partir das bases da Educação Profissional e Tecnológica auxilie o desenvolvimento do discente não apenas no processo de aprendizagem do texto definido pelo Enem, mas principalmente na formação de PcDs conscientes de seu lugar no mundo e de seus direitos, estando dispostos a lutarem por eles.

Com relação à prova dissertativa do Enem, podem-se investigar os processos de construção de significados feitos pelos DCBVs a partir da leitura de textos motivadores, os quais passam primeiramente pela interpretação de terceiros. Tanto a leitura feita pelo leitor quanto a leitura feita pelo NVDA (neste caso a descrição de um gráfico, por exemplo, já vem feita no corpo do texto para que o leitor de tela possa lê-lo para o participante) interferem na interpretação de textos dos alunos cegos e com baixa visão na prova de Redação do Enem. A entonação, a velocidade e o tom de voz podem gerar confusão na interpretação do participante no caso do leitor, assim como a ausência de marcas linguísticas podem exercer o efeito contrário na leitura feita pelo

leitor de tela. Por isso, a importância de uma pesquisa mais aprofundada desse aspecto tão peculiar aos participantes cegos e com baixa visão.

Os próprios alunos participantes demonstram iniciativa ao se dedicarem ao estudo da Redação do Enem fora do ambiente escolar, compreendendo a relevância desse componente na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio (20% da nota total da prova). Esse cenário evidencia a necessidade de articulação entre diferentes profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado e a relevância de uma postura inclusiva do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para redimensionar a forma como, atualmente, a prova dissertativa dos DCBVs é planejada, aplicada e corrigida.

Acredita-se que seja pertinente uma pesquisa que leve em consideração a correção da prova dissertativa dos DCBVs. Isso tem respaldo na Lei Brasileira de Inclusão e já acontece para os surdos, disléxicos, pessoas com TDAH e com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, é preciso levar em consideração os desafios de aprendizagem de Língua Portuguesa vivenciados por DCBVs não só no momento da prova dissertativa, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar. Assim, a avaliação por uma banca que não leva em conta as especificidades linguísticas desse grupo de participantes pode impactar a nota final atribuída a eles.

O número de discentes cegos entrevistados selecionados para a entrevista reflete um cenário de poucas matrículas/conclusões de curso nos *campi locus* da pesquisa. Esse baixo volume de estudantes leva a reflexões sobre a baixa inserção desses indivíduos em espaços de acesso à educação de qualidade, apesar de políticas públicas que incentivam a inclusão. Dessa maneira, é desejável que a Educação Profissional e Tecnológica, cada vez mais, tome para si o compromisso social e humano de acolher e de possibilitar que mais DCBVs tenham acesso a uma formação digna e emancipatória.

As contribuições deste estudo correspondem a um movimento que vai da pronúncia à denúncia, no sentido de identificar e de problematizar barreiras encontradas ao longo do processo formativo de DCBVs no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, com foco no ensino-aprendizagem da Redação do Enem. Notou-se que os desafios apontados surgem ainda na preparação para o exame e mantêm-se durante a participação na prova e no processo de correção da redação. Desse modo, vislumbra-se a formação omnilateral, politécnica, integrada como forma de construção de um discente autônomo, capaz de exercer sua cidadania de forma

plena, consciente de seu papel na sociedade, e de reconhecer as situações nas quais a inclusão é negligenciada.

Conduzir este estudo foi a oportunidade de abordar um tema caro para mim, após presenciar alguns dos desafios enfrentados por discentes cegos e com baixa visão no Instituto Federal no qual trabalho, além de ter convivido com pessoas cegas. Pensar em uma forma de promover a inclusão de PcDs, em uma das maiores provas de seleção para o ensino superior do mundo, mostrou-me desafios e possibilidades para a inclusão nos processos de escrita e de avaliação da Redação do Enem. Esta pesquisa busca trazer visibilidade à realidade de um grupo que ainda é marginalizado nos espaços de ensino, os DCBVs, apesar de todas as leis que existem para a inclusão. A investigação firma meu compromisso social e educacional com a democratização do acesso mais equânime a um ensino de qualidade para todos, da educação básica à superior.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 12-33, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base do Enem**. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base do Enem**. Brasília: Inep, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 3.128, de 24 dez. 2008a. Dispõe sobre as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em: 1 jun. 2024.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 17, 5 out. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Seção 1, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem**: relatório pedagógico Enem 2012-2011. Brasília: Inep/MEC, 2015b.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem redações 2019**: material de leitura. Módulo 04. Competência II. 2019a. 48 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem redações 2019**: material de leitura, módulo VII, Competência V. 2019b. 42 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP**: Atendimento especializado e recursos de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

[https://sei.inep.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_org\\_ao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.inep.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0). Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023a.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 30 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência e daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 13 nov. 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Instrução Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2023. Altera a Instrução Normativa nº 07/2019, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Edital n. 51, de 2024**. Brasília: Inep/MEC, 2024.

BRASILEIRO, Ada Magaly. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CERCHIARI, Cristiana Mello. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 23 maio 2024.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 49, p. 11–37, jan. 2012.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 5 maio 2024.

CUNHA, Elizabete Nonato Ferreira Lima. **Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica**: caderno de orientações. Palmas: IFTO, 2021.

DIAS, Kátia Arruda; MASCARENHAS, Edicléa Fernandes. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, jun. 2020.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

ESTEVAM, Jorgeane Pançardes Guimarães. **Inclusão educacional de alunos cegos e com baixa visão na escola básica**: desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad; HEALY, Lulu. Desafios associados à inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas avaliações escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <https://matematicainclusiva.net.br/pdf/DESAFIOS%20ASSOCIADOS%20A%20INCLUSAO%20DE%20ALUNOS%20CEGOS%20E%20COM%20BAIXA%20VISA0%20NAS%20AVALIA%20COES%20ESCOLARES.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje; v. 21).

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-268.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

G1. Estudante cego que fez redação do Enem sem transcritor tem nota lançada pelo

Inep. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2020/01/23/estudante-cego-que-fez-redacao-do-enem-sem-transcritor-tem-nota-lancada-pelo-inep.ghtml>. Acesso em: 2 set. 2025.

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

JESUS, Ivone Silva. **Produção escrita-discursiva de pessoas cegas no ENEM 2017: formações e memórias discursivas**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

JUNQUEIRA, Rogério; MARTINS, Denise; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 453-471, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 22 de ago. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MANSO, Guilherme Brambila. **A produção de textos na “era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

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

MASINI, Elcie Fortes Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. 1990. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo**. 2013. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em: set. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do

capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 10 jan. 2024.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, jan. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432019000100203&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432019000100203&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 set. 2024.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. *et al.* **Redação do ENEM: o que é? como se faz?** Ouro Branco: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/ourobranco/noticias/lancamento-do-e-book-201credacao-do-enem-o-que-e-como-se-faz-201d/ManualRedaodoENEMRevisoFinal.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PIASSI, Amanda Resende; ESPIRIDIÃO, Luciano Vilas Boas; XAVIER, Glaucia. Narrativas de professores sobre inclusão de alunos cegos na EPT: estamos preparados? **Trivium – Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná**, Pitanga, v. 7, n. 2, p. 315-340, jul./nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/trivium>. Acesso em: 4 set. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernanes Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTIERE, Isabor Meneses. **A inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de língua inglesa: percepções e práticas docentes na rede pública estadual de Feira de Santana – BA**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado.pdf). Acesso em: 5 jul. 2023.

RODRIGUES, Lillian Denise Barreto; XAVIER, Gláucia do Carmo. A atuação do professor de atendimento educacional especializado na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, Miami, v. 18, n. 10, p. 1-17, e08938, 2024.

RODRIGUES, Lillian Denise Barreto. **A atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, 2024.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação**

TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104822/rosa\\_vf\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104822/rosa_vf_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Jéssica Rodrigues.; VILARONGA, Carla Ariela. Rios.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. e20/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70712. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, n. 67, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUZA, Cyntia Franciele Leite; FERREIRA, Jéssica Miranda; PEREIRA, Andresa Costa; SILVA, Marco Antônio Dias da. Entendendo o uso de vídeos como ferramenta complementar de ensino. **Journal of Health Informatics**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www.jhi.sbis.org.br/index.php/jhi-sbis/article/view/600/348>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 31–48, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 12 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VAZ, Viviane Cristina Silva et al. Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência no Brasil: Paradoxos da Conquista de Direitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais do 16º**

**Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.** Vitória: UFES, 2018. p. 1-17.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2022. 488 p. Disponível em: [https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product\\_id=186](https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186). Acesso em: 4 set. 2025.

XAVIER, Gláucia do Carmo; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. **Diversidade e inclusão.** Belo Horizonte: IFMG, 2020. 154 p.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE A)**

### **Perguntas para o Participante A (estudante cego egresso do Ensino Médio Integrado)**

1. Conte-me um pouco sobre você (informações pessoais, história, formação acadêmica).
2. Você se lembra de algo que aprendeu em sala de aula que foi útil no momento da escrita da Redação do Enem? Saberria dizer se fez muitas redações em sala de aula? Arriscaria dizer quantas? Foram disponibilizadas tecnologias assistivas para auxiliá-lo no processo de leitura e de escrita? Se sim, o que a escola ofereceu para sua escrita? No momento da escrita, como você fazia? Você ditava, usava o Braille ou o computador?
3. Nos momentos da escrita, como você fazia? Você ditava o texto para alguém escrever? Você tinha que ditar a pontuação, ortografia? Como era?
4. Quem escrevia para você? Era um funcionário da escola ou outro aluno?
5. Como eram feitas as correções da sua redação? Quem dava a devolutiva e explicava os erros e os acertos? Como isso era feito? Em um momento particular ou durante a aula?
6. Havia reescrita do texto feito? Ou não se refazia o texto corrigido?
7. No processo de escrever redações para o Enem, houve alguma situação positiva ou negativa que te chamou a atenção?
8. Você acredita que o NAPNEE do IF contribuiu para sua inclusão?
9. As atividades inclusivas promovidas pelo NAPNEE te ajudaram a

compreender melhor os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa que tratavam da Redação do Enem? Explique.

10. Nas aulas de Língua Portuguesa, você produziu redação modelo Enem? Como foi esse processo?

11. A partir das propostas de redação, seus professores propunham, abordavam e problematizavam temas sociais, políticos, ambientais, culturais relevantes para sua formação? Isso foi importante para seu aprendizado? Como?

12. Tendo em vista suas vivências e experiências como estudante cego da EPT, quais sugestões você daria com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da Redação do Enem no Ensino Médio Integrado?

### **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE B)**

#### **Perguntas para o Participante B (estudante cego matriculado no Ensino Médio Integrado)**

01. Conte-me um pouco sobre você (informações pessoais, história, formação acadêmica).

02. Você se lembra de algo que aprendeu em sala de aula que foi útil no momento da escrita da Redação do Enem? Saberria dizer se fez muitas redações em sala de aula? Arriscaria dizer quantas? Foram disponibilizadas tecnologias assistivas para auxiliá-lo no processo de leitura e de escrita? Se sim, o que a escola ofereceu para sua escrita? No momento da escrita, como você fazia? Você ditava, usava o Braille ou o computador?

03. Nos momentos da escrita, como você fazia? Você ditava o texto para alguém escrever? Você tinha que ditar a pontuação, ortografia? Como era?

04. Quem escrevia para você? Era um funcionário da escola ou outro aluno?

05. Como eram feitas as correções da sua redação? Quem dava a devolutiva e explicava os erros e os acertos? Como isso era feito? Em um momento particular ou durante a aula?

06. Havia reescrita do texto feito? Ou não se refazia o texto corrigido?

07. No processo de escrever redações para o Enem, houve alguma situação positiva ou negativa que te chamou a atenção?

08. Você acredita que o NAPNEE do IF contribui para sua inclusão?

09. As atividades inclusivas promovidas pelo NAPNEE te ajudam a compreender

melhor os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa que tratam da redação do Enem? Explique.

10. Nas aulas de Língua Portuguesa, você produz redação modelo Enem? Como é esse processo?

11. A partir das propostas de redação, seus professores propõem, abordam e problematizam temas sociais, políticos, ambientais, culturais relevantes para sua formação? Isso é importante para seu aprendizado? Como?

12. Tendo em vista suas vivências e experiências como estudante cego da EPT, quais sugestões você daria com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da Redação do Enem no Ensino Médio Integrado?

### **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE C)**

#### **Perguntas para o Participante C (um professor de Língua Portuguesa do IF)**

1. Conte-me um pouco sobre você (informações pessoais, história, formação acadêmica, profissional).
2. Ao longo de sua formação e profissão, você teve contato com questões relacionadas à inclusão de alunos cegos? Quais?
3. Você foi capacitado pelo IF a lidar com esses estudantes? De que maneira?
4. Como você avalia essa contribuição para sua prática educativa?
5. Na sua opinião, qual é o papel da Instituição na qual você trabalha para incentivo e fomento de cursos de capacitação para que professores possam estar preparados para receber discentes cegos e com baixa visão em sala de aula? Quanto no treinamento para o uso de Tecnologias Assistivas, existem cursos direcionado a capacitação dos discentes cegos e com com baixa visão?
6. Quem escreve a redação dos discente cegos e de baixa visão? Quem as corrige? Como?
7. Durante o processo de preparação das suas aulas, você busca abordar temas sociais, políticos, ambientais, culturais relevantes para formação dos discentes cegos e com baixa visão como cidadãos críticos? Como?
8. Na sua percepção, o Instituto Federal de Minas Gerais, por meio do NAPNEE, contribuiu para a promoção da inclusão de alunos cegos e com baixa visão na sala de aula com a disponibilização de apoio aos alunos e aos

professores? Se sim, cite exemplos.

9. Tendo em vista suas vivências e experiências como professor de Língua Portuguesa da EPT, quais sugestões você daria com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da Redação do Enem no Ensino Médio Integrado?

#### **APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTES D/E)**

##### **Perguntas para os participantes D e E (Coordenadora do Núcleo de Assistência à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e Professora AEE)**

1. Conte-me um pouco sobre você (informações pessoais, história, formação acadêmica, profissional).
2. Há quanto tempo você coordena o Núcleo de Assistência à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Minas Gerais?
3. Quantos discentes cegos e com baixa visão do Ensino Médio Integrado sua equipe atendeu desde então? Você sabe como é feita a Redação do Enem para os DCVBs? Você acompanha o processo?
4. Sua equipe recebeu cursos de capacitação direcionados à inclusão de discentes cegos e de baixa visão na sala de aula e ao apoio aos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao uso de Tecnologias Assistivas? Descreva os impactos dessa iniciativa para os alunos atendidos.
5. Sua equipe conta com a quantidade necessária de profissionais para atender as necessidades dos discentes cegos e com baixa visão matriculados? Comente.
6. A Instituição na qual você trabalha disponibiliza Tecnologias Assistivas para discentes cegos e com baixa visão? O NAPNEE faz uso de algumas delas para auxiliar os professores de Língua Portuguesa durante as aulas, com

intuito de adaptar conteúdo? Explique.

7. O NAPNEE oferece capacitação para uso de tecnologias assistivas a professores de Língua Portuguesa?
8. Quais são as principais dificuldades enfrentadas na gestão do NAPNEE no que diz respeito ao atendimento de discentes cegos e com baixa visão?
9. Qual o papel das bases da Educação Profissional Tecnológica como ferramenta norteadora do trabalho do NAPNEE no auxílio de professores de Língua Portuguesa e alunos cegos?
10. Existe algo ou alguma experiência que você gostaria de compartilhar em relação às suas principais dificuldades ao auxiliar discentes cegos e com baixa visão em sala de aula e como foi auxiliá-los no desenvolvimento de aprendizados necessários à elaboração de redações modelo Enem? Tem alguma sugestão de melhoria?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Redação o podcast que fala da inclusão de discentes cegos e com baixa visão na Redação do Enem!

Olá!!!!

Você está sendo convidado a avaliar nosso podcast, por favor, não se acanhe seja o mais sincero possível ! Agradecemos a colaboração!

Atenciosamente,

Melina

1. O conteúdo abordado no podcast foi relevante e útil para você?

- sim
- não
- prefiro não responder

2. Como você avalia a qualidade técnica do podcast, incluindo a clareza do áudio, a edição e a escolha da plataforma de hospedagem YouTube?

- ruim
- regular
- boa
- ótima
- prefiro não responder

3. A linguagem utilizada no podcast e o ritmo de fala nos episódios foram claros e acessíveis?

- sim
- não
- prefiro não responder

4. Como foi sua experiência de aprendizagem ao ouvir o podcast?

- ruim
- regular
- boa
- ótima
- prefiro não responder

5. Você acredita que o podcast aborda uma temática original que tem relevante social e educacional?

- sim
- não
- prefiro não responder

6. Utilize esse espaço, caso deseje, para registrar suas sugestões e impressões gerais sobre o produto educacional!

### APÊNDICE F – TCLE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Redação do Enem para alunos cegos: possibilidades na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”**, que tem como objetivo geral compreender como as bases da Educação Profissional e Tecnológica podem contribuir para o ensino da Redação do Enem para discentes cegos e/ou baixa visão. Sua realização se justifica pela necessidade de estudos que se pautem na investigação das contribuições oferecidas pela Educação Profissional e Tecnológica a educandos cegos e/ou com baixa visão, de forma que esses desenvolvam os conhecimentos e as habilidades necessários na elaboração da redação do ENEM.

O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de entrevista semiestruturada que abordará as experiências de alunos cegos ou com baixa visão (DCVBs) no processo de aprendizagem e escrita da redação do ENEM dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo é entender os desafios, as estratégias pedagógicas empregadas e o apoio recebido durante esse processo. Elas acontecerão, individual e presencialmente, após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e serão realizadas em uma sala particular no IF de vínculo do participante, e será previamente agendada e terá duração de, no máximo, uma hora. As respostas dadas serão gravadas (somente áudio), estando à sua disposição para ouvi-las, se assim o desejar. Todos os dados coletados serão interpretados com base no referencial teórico da pesquisa.

Ademais, o Instituto ao qual você está/esteve associado (como estudante, docente, ou coordenador do NAPNEE) também poderá ser selecionado para aplicação do produto educacional, que será desenvolvido pela pesquisadora. Esse produto consiste em um podcast nomeado RedaSom que contará com oito episódios. Ele apresentará formato acessível e utilizará as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica para que estudantes cegos oriundos da EPT possam, a partir do estudo de suas bases, obter um bom desempenho no Enem.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS:** Os principais riscos relacionados às entrevistas para os participantes incluem: desconforto emocional (medo, vergonha, estresse, cansaço, aborrecimento); divulgação de

dados confidenciais/pessoais (quebra de sigilo e de anonimato); invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento devido à presença da pesquisadora; alterações comportamentais geradas por gatilhos emocionais; embaraço por interagir com estranhos e receio de eventuais repercussões ocasionadas pela participação na pesquisa; incompreensão dos participantes em relação ao conteúdo presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e nos demais documentos, o que pode resultar na falta de entendimento sobre seus direitos e sobre a natureza da pesquisa; o tempo de entrevista pode ser maior que o estimado, o que pode gerar cansaço/desgaste físico e emocional.

Com o objetivo de minimizar os riscos supracitados, serão adotadas as seguintes medidas: garantir o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante e pela obtenção exclusiva de dados necessários para a pesquisa; garantir a não identificação nominal do participante no documento que conterá as transcrições. Eles serão identificados por códigos alfanuméricos; esclarecer ao e informar o participante sobre o anonimato e a possibilidade de interromper a entrevista, quando desejar, sem danos e prejuízos a si próprio e à pesquisa; garantir explicações necessárias sobre as perguntas da entrevista, caso surjam dúvidas; garantir local reservado e liberdade para não responder perguntas constrangedoras; garantir uma abordagem cautelosa, considerando e respeitando crenças, valores e opiniões dos entrevistados; assegurar ao participante, caso necessite, apoio psicológico durante e após a entrevista; garantir explicações necessárias sobre os documentos encaminhados aos participantes, caso eles tenham dúvidas. garantir, por meio do uso de cronômetro, que a entrevista não ultrapasse o período de tempo estipulado.

A presente pesquisa poderá contribuir com a produção de conhecimentos práticos (pesquisa aplicada), que servirão como diretriz para que educadores e instituições de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial, reflitam sobre o ensino e a aprendizagem da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para estudantes cegos ou com baixa visão (DCBVs). Além disso, o produto educacional planejado – um *podcast* – trará contribuições significativas. O recurso educacional será adaptado às necessidades do público-alvo e disponibilizado gratuitamente, de modo a auxiliar os DCBVs a lidarem, de forma mais acessível, com a produção do gênero textual redação do Enem, beneficiando, ainda que indiretamente, os participantes. A pesquisadora compromete-se a disponibilizar o produto educacional, fornecendo o *link* de acesso no repositório do IFMG e na plataforma EduCapes, para que o conteúdo hospedado no YouTube, possa ser utilizado por instituições que ofertam a modalidade EPT e possuem DCBVs matriculados ou egressos que pretendam realizar o Enem. O *podcast* poderá ser utilizado pelos alunos participantes em seus estudos e pelos demais participantes da pesquisa em suas rotinas de trabalho, servindo como recurso institucional. Espera-se, ainda, que o produto educacional propicie aos participantes, por meio do acesso aos episódios, o conhecimento didático da competência II da redação do Enem.

Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa: você obterá retorno dos resultados do estudo, de maneira individual, por meio do seu e-mail pessoal.

**ARMAZENAMENTO DE DADOS:** As entrevistas ocorrerão presencialmente, em uma sala particular do IF de vínculo do participante, sendo gravadas por meio de

um gravador digital de voz, sem acesso a internet, e posteriormente baixados no notebook, que possui senha, da pesquisadora sendo transcritas e analisadas. Ao final desse processo de análise, os arquivos de áudio serão transferidos para um HD externo em uma pasta com senha para serem guardadas por cinco anos e então, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16 e, com o fim deste prazo, será descartado”.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que suas falas/opiniões emitidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e veículos de divulgação científica e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. As gravações ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, por um período de 5 (cinco) anos e depois serão destruídas. Em qualquer fase da pesquisa, você poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo. Você poderá contatar também o Comitê de Ética para esclarecimentos sobre questões éticas em pesquisa. Esperamos que este estudo contribua para a ampliação do conhecimento sobre a integração de práticas educativas inclusivas para alunos nas aulas de redação, considerando relação com o trabalho e uma formação crítica que fomente reflexões e debates acerca desse tema, promovendo uma prática educativa mais significativa e contextualizada no cenário da Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais. Se estiver de acordo favor assinar o presente termo. Esse termo será emitido em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Melina Aparecida da Silva certificame de que todos os dados desta pesquisa são confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: melinasilva16@yahoo.com.br; telefone 31 99724-9556 Ou o CEP/IFMG no e-mail [cepe@ifmg.edu.br](mailto:cepe@ifmg.edu.br), no telefone (31) 2513 5149 e no endereço Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, bairro Buritis, Belo Horizonte, Minas Gerais.

**Autorização para Gravação e Uso de Voz**

[ ] Sim, autorizo a gravação e a utilização da minha voz para fins acadêmicos, garantindo que minha identidade será preservada.

Não autorizo a gravação da minha voz.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_

Ouro Preto, \_\_\_ de \_\_\_\_ de 20\_\_ .

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.



## ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

PRUE E "T"  
SABER E FORMAR  
INTEGRO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

### IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	
Discente:	
Produto/Processo Educacional:	
Dissertação:	
Orientador (a):	
Área de Concentração:	
Linha de Pesquisa:	
Macroprojeto	

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

### CRITÉRIOS

		Sim	Não
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa		
	À linha de pesquisa do Programa		
	Área de concentração do Programa		
	Ao macroprojeto		

## Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT



<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?		
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual		

**IMPACTO**

	<b>Alto</b> - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
	<b>Médio</b> - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	<b>Baixo</b> - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**IMPACTO - DEMANDA**

	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
	Solução de um problema previamente identificado

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

	Local
	Regional
	Nacional
	Internacional

**INOVAÇÃO**

	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente

**COMPLEXIDADE** (Mais de um item pode ser marcado)

	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE

## Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT



	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
<b>APLICABILIDADE</b>	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
<b>ESTÁGIO DA TECNOLOGIA</b>	
	Piloto/protótipo
	Em teste
	Finalizado/implantado
	Não se aplica
<b>ACESSO</b>	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

**PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT**

Até 255 caracteres

**DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

Até 255 caracteres

## Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT



ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	
Membro interno ProfEPT/IA	
Membro externo	
Data da defesa	

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES\\_REGISTRO\\_PRODUCAO\\_TECNICA\\_TECNOLOGICA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.