

**Capítulo 29 - DOI:10.55232/1082022.29**

**A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGUEIRA E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO E SUA INTERFACE COM A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Renato Pereira Da Silva Júnior e Clarissa Martins de Araújo**

**RESUMO:** Este artigo emerge do estado do conhecimento, onde buscamos compreender, com base na Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (2008) o lugar da educação da pessoa com cegueira e baixa visão no Ensino Médio. Focamos, especificamente, na prática docente e como estas atendem as necessidades educacionais desse alunado. Dialogamos com Borges (2016) e Lima (2018), que tratam dos pressupostos da educação da pessoa com cegueira e baixa visão, bem como com Mantoan (2003, 2019) e Mendes (2006, 2019), que contribuem para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Além da Política de 2008, recorreremos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a cartilha O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (MPF/SEESP, 2004), que norteiam a institucionalização de políticas para a Educação Especial e revelam sua interface com o Ensino Médio. Entendemos que há uma instabilidade sobre os princípios e valores preconizados para a inclusão da pessoa com cegueira e baixa visão, visto a predominância de ações educativas isoladas de professores nas escolas.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual, Inclusão, Ensino Médio

## INTRODUÇÃO

Da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), emergem intensas discussões concernente a educação das pessoas com deficiência, o que assume preponderância sobre a necessidade de superação da exclusão educacional, em prol da construção de uma práxis pedagógica que favoreça a inclusão escolar desse alunado. Nesse cenário tomamos como delimitação os discentes com deficiência visual, nas especificidades da cegueira e baixa visão.

Lima (2018), esclarece que há inúmeras definições que permeiam o espectro da deficiência visual. A primeira seria a divisão em dois grupos: cegueira e baixa visão (ou visão subnormal, termo também utilizado com frequência), na qual a autora, com base Lei Brasileira de Inclusão (LBI/BRASIL, 2015) traz a seguinte definição sobre a deficiência visual:

Cegueira: A acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Baixa visão (ou visão subnormal): a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. O comprometimento varia de uma baixa visão leve até uma profunda. (LIMA, 2018, p. 3)

Outra definição destacada pela pesquisadora está associada ao modo como o ambiente educacional percebe a deficiência visual, a qual não se interessa pelas descrições quantitativas da perda da visão. Há um entendimento nas instituições de ensino que é preciso atentar para as funcionalidades trazidas por cada aluno, a partir do resíduo visual apresentado, ou de sua total ausência e, a partir daí, identificar as potencialidades a serem exploradas. Lima (2018, p. 4) salienta que “há estudantes com o diagnóstico clínico de baixa visão, porém com desempenho funcional de pessoa cega, ou seja, necessita de adaptações ambientais e educacionais iguais às de um estudante cego”. Nesse sentido, no ambiente educacional, o código de leitura e escrita Braille pode ser usado como critério para definição, conforme destaca a autora a seguir:

**Na cegueira** ocorre uma perda total ou a presença de um resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. **Baixa Visão** (ou Visão Subnormal): Há um comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção com óculos comuns,

porém as pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em tal quantidade que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (LIMA, 2018, p. 4, grifo nosso).

Para Borges (2016), apesar de ser importante ter um norteamento de como acolher a pessoa com deficiência visual no ambiente educacional, o importante é que cada docente entenda que as demandas dos alunos nunca serão literalmente iguais, ou seja, que sua[s] prática[s] “seja[m] dirigida[s] a alunos com deficiência visual ou normovisuais, considerando que ambos os grupos apresentam particularidades específicas” (BORGES, 2016, p. 78-79).

A vivência profissional do pesquisador/autor do presente trabalho com discentes com cegueira e com baixa visão remonta a pelo menos uma década, quando iniciou sua atuação como professor braille. Decorridos esses anos, várias inquietações foram surgindo, a saber o entendimento, com base na Política de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (2008), do lugar da educação da pessoa com cegueira e baixa visão no Ensino Médio.

No estudo aqui proposto, trazemos nossas reflexões sobre o referido tema com base em referenciais teóricos de periódicos especializados, como o artigo de Bezerra (2021), Lima (2018), Masini (2004), dentre outros, como de pesquisas desenvolvidas e registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) e nos Repositórios de Programas de Pós-graduação, como, por exemplo, as teses Albuquerque (2014) e Soares (2011), ou as dissertações de Borges (2016) e Gurgel (2015), bem como de referências de pesquisadoras como Mantoan (2003, 2019) e Mendes (2006, 2019), que, assim como os demais pesquisadores, contribuem para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Entendemos que para desvelar o lugar da educação das pessoas com cegueira e com baixa visão a partir da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), seria importante nos aproximarmos também das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), da cartilha intitulada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (MPF/SEESP, 2004) e de outros documentos que norteiam a institucionalização da Educação Especial e que evidenciem, ou não, suas interfaces com o ensino médio.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

### **A Educação das Pessoas Cegas e com Baixa Visão no Ensino Médio: um discurso em construção**

Começaremos nossas explanações trazendo o conceito de deficiência. Optamos por externar o conceito trazido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) pela representatividade do documento, em âmbito nacional, no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, bem como por ela defender o que entendemos sobre o lugar desse público na nossa sociedade. Nesse sentido, a LBI nos chama atenção que,

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL/LBI, 2015, art. 2º)

Como pudemos observar, esse conceito busca, de alguma maneira, eliminar os impedimentos que estão além da especificidade da pessoa com deficiência e que findam por criar barreiras, ou seja, “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social [...]” (BRASIL/LBI, 2015, art. 3º, IV). De acordo com a referida lei, o conceito de deficiência visual está enquadrada como sensorial “e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal)” (GIL, 2000, p.6).

Sobre as características da deficiência visual, Borges (2016) afirma que elas podem ser hereditária ou adquirida, quando ocorrida até os cinco anos de idade, e ressalta que a compreensão das mesmas (cegueira ou baixa visão; hereditária ou adquirida) é muito relevante, “pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”[...] (BORGES, 2016, p. 76). Embora essa informação deva ser considerada, é importante ressaltar que ela não define a pessoa com deficiência visual e que outros fatores precisam ser respeitados, principalmente, quando envolver o contexto educacional. Ou seja, é prudente atentar a quais “as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual [...]” (BORGES, 2016, p. 78).

A inserção do discente público-alvo da Educação Especial, conseqüentemente, dos com cegueira e baixa visão, nas salas de aula comuns, pode ser percebida na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, que,

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

No artigo 18, §1º, inciso IV, a Resolução propõe “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial, o que reforça a necessidade de práticas colaborativas envolvendo todos os responsáveis pela formação desse alunado.

Embora a orientação seja ações educacionais coletivas, identificamos estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), que não compreendem a *Inclusão enquanto ação vinculada ao ensino comum e AEE*. Dentre os trabalhos vimos seis dissertações, a saber: Palmeira (2012), Aragão (2012), Coimbra (2012), Silva (2012), Neto (2016) e Silva (2019); e uma tese: Gross (2015). Esse resultado revela uma compreensão equivocada sobre o que é preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que entende ser necessário possibilitar que o aluno com deficiência tenha acesso a sala de aula comum, de modo que ele possa interagir com seus pares e trocar aprendizados. Sendo assim, restringir a interação apenas entre os alunos e não entre os professores do ensino comum e do AEE, representa para nós, no mínimo, um retrocesso na educação desse público. Sobre a ausência de interação entre essas duas categorias de professores, Albuquerque (2014) aponta que esta situação é um resquício do processo histórico vivenciado no período da educação segregadora e integradora. Como ressalta a pesquisadora,

Tais relações apresentam características de uma fase história da Educação Especial em que as classes especiais faziam parte de um cenário isolado do contexto geral da escola, carregado de estigmas e preconceitos em relação à educação dos alunos com deficiência e às salas regulares. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 221-222).

Ainda com relação as dissertações e a tese acima mencionados, vimos que estas pesquisas focaram o ensino de *Disciplinas curriculares* para as pessoas com deficiência, como as dissertações de Costa (2016) e Silva (2019), que analisaram na disciplina de

*Química*; Palmeira (2012) e Machado (2014) na de *Matemática*; Oliveira (2008) na de *Geografia e Neto* (2016) na de *Educação Física*. Com relação a tese, Gross (2015) focou o ensino de *Artes Visuais*.

Quanto as pesquisas desenvolvidas sobre o *Foco da nossa Pesquisa*, ou seja, sobre a educação das pessoas com cegueira e com baixa visão no Ensino Médio, os resultados de nossas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos mostram que estas se limitam a analisar a estratégia de ensino com base em disciplinas que compõem o currículo da referida modalidade. Entre os 11 estudos analisados, encontrados no Capes, 7 fazem esse caminho. Embora tais estudos contribuam, de alguma maneira, para a inserção das pessoas com cegueira ou baixa visão na sala de aula comum, é imprescindível entender que a inclusão “[...] não se faz, apenas, com as modificações ou acréscimo de um artefato material” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

A cartilha elaborada pelo Ministério Público Federal (MPF), com apoio da SEESP (MPF/SEESP, 2004), intitulada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, contempla entre seus tópicos um que trata dos *Requisitos a serem observados para o atendimento escolar a pessoas com deficiência*. No que se refere especificamente aos alunos com deficiência visual, está previsto na cartilha que,

[...] a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código Braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. (MPF, 2004, p. 26).

Esse atendimento escolar nos remete a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Dentre suas determinações, chamamos atenção aos dois artigos a seguir, visto que esclarecem não apenas a função do AEE, como em qual espaço e momento ele deve ocorrer, a saber,

Art. 2º [...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem;

Art. 5º [...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...];

Há de se entender, portanto, que o AEE, ao ser prioritariamente ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pressupõe que a escola disponibiliza de “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10, I). Para os alunos com cegueira ou baixa visão, a referida Resolução indica a SRM II, que “contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual” (BRASIL, [2010], p. 12).

Os equipamentos dispostos nas SRM tipo II podem ser utilizados a partir da parceria firmada entre o professor do ensino regular e do AEE. De forma conjunta, eles devem entender as especificidades e necessidades de cada aluno e traçar um plano pedagógico, considerando os conteúdos curriculares que compõem a série/modalidade de ensino no qual o estudante está inserido. O atendimento educacional de discentes com deficiência visual, pode envolver, por exemplo,

Estimulação Precoce, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Sistema Braille, Sorobã, Escrita Cursiva, Recurso ópticos e não ópticos Representações Gráficas, Táteis e em Relevo, Recursos Tecnológicos, Recursos de Informática, Programas Leitores de Tela e com Síntese de Voz, Livros em Braille e Digital, Audiolivro, dentre outros. (RODRIGUES, 2010, p. 64)

Todavia, existem diferenças com relação às especificidades, havendo orientações adequadas para alunos com cegueira ou com baixa visão. Nesse sentido, compreende-se que “os recursos didáticos para pessoas cegas servem de mediadores no processo de aprendizagem e para as pessoas com baixa visão esses recursos ajudam a melhorar o seu desempenho visual” (SOARES, 2011, p 28). De acordo com a autora, pressupõe-se que para os discentes com cegueira deve-se priorizar a utilização de recursos e adaptações que enfatizem a leitura tátil e sonora, os dois sentidos remanescentes mais utilizados neste caso. Já para os discentes com baixa visão, os destaques estão sobre os recursos ópticos que ampliem as possibilidades da acuidade visual.

Esclarecemos que os conteúdos que emergem dos recursos pedagógicos com vistas ao atendimento da pessoa com cegueira ou com baixa visão dentro do ambiente escolar são extremamente amplos, exigindo do docente vasto conhecimento sobre a área da Tiflologia.

Ressaltamos que a explanação de tais conteúdos é de responsabilidade do docente do AEE e os recursos apresentados nesse momento são os indicados na SRM II. Pode-se indicar, por exemplo, para o discente com cegueira: a grafia braille para Língua Portuguesa; a grafia química braille para uso no Brasil; a grafia braille para informática; o código matemático unificado para a Língua Portuguesa – CMU; e /ou a estenografia braille para a Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2010; SOARES, 2011; SOARES, 2014; BORGES, 2016). Desses recursos, deriva-se grande quantidade de conteúdo, cabendo ao docente entender quais devem ser trabalhados a partir da necessidade de cada discente.

Já para os discentes com baixa visão, o primeiro passo para o atendimento educacional é compreender a capacidade visual do aluno. Para Lázaro (2009), é preciso fazer uma avaliação funcional com a equipe multidisciplinar, integrada por profissionais com formação e experiência em baixa visão, de modo a entender as características da visão e quais suas funcionalidades perante o discente. Os recursos e/ou adaptações mais comuns que podem ser utilizados em ambiente escolar, com vistas a educação desse público são, segundo Soares (2011): a lupa (esse recurso poder ser do tipo eletrônico ou manual com formato circular ou horizontal; a função principal é o aumento de caracteres); o *software* de ampliação de textos (com a mesma função de ampliação da lupa; a diferença está em ser utilizado através de computador aumentando o que está projetado na tela); o controle da iluminação (o importante é estar atento à forma como essa luz ajusta-se ao material que será observado de modo que não venha a ter reflexo sobre os olhos do discente) e o contraste (o contraste também tem foco na luz, com base em duas tonalidades completamente opostas - a fonte na cor preta, o fundo seja branco; fonte em cor branca com fundo preto).

São inúmeros os recursos e adaptações possíveis que podem e devem ser utilizados como facilitadores para a educação da pessoa com cegueira ou baixa visão. Para além dos explanados anteriormente, ainda poderíamos citar os recursos crescentes de tecnologia assistiva e de audiodescrição, entre tantos recursos. Como ressalta Soares (2014, p. 19) em seus estudos, esses alunos:

[...] têm direito ao acesso a saberes, recursos adaptados e metodologias específicas para seu desenvolvimento escolar e social, tais como: atendimento com professores especializados; acesso à Tecnologia Assistiva e materiais didáticos e pedagógicos adaptados (como transcrição em relevo através do Sistema Braille para os/as estudantes com cegueira; ampliação para fontes adequadas à condição visual do aluno com baixa visão; utilização de contrastes; construção de mapas táteis; descrição de imagens; adaptações de tabelas e gráficos; uso do computador por meio dos programas leitores de tela ou lupas ampliadoras, etc.).



Sobre a educação em nível médio de discentes com cegueira ou baixa visão, não identificamos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na cartilha intitulada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (MPF/SEESP, 2004) menções específicas a tais deficiências, posto que as orientações contidas nesses aportes se direcionam ao ensino fundamental. (BRASIL, 2001, 2008; MPF, 2004). A Educação Especial na perspectiva inclusiva e sua interface no Ensino Médio é contemplada também de forma generalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme observado a seguir:

O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011, p. 160).

Existe um movimento claro no sentido da inclusão das pessoas com deficiência em consonância com as demandas que vinham sendo almejadas para a Educação Especial, o que também é percebido no Plano Nacional da Educação – PNE (2014), que reverbera por toda a educação básica, regulamentado pela Lei nº 13.005/2014. Neste Plano são estabelecidas, especificamente, 20 metas a serem efetivadas até 2023 para as pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre estas, destacamos a meta 4, que propõe:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Como pudemos observar nas políticas acima mencionadas, embora os discentes com cegueira e baixa visão não sejam explicitamente citados, houveram mudanças significativas no âmbito educacional, as quais tomaram como princípios e valores o paradigma da educação inclusiva. Corroborando esse entendimento, os dados do Censo da Educação Básica nos revelam que “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016”. O Ensino Médio tem grande relevância nesse cenário uma vez

que, em termos percentuais, essa é a etapa de ensino com crescimento mais significativo no comparativo 2016-2020. Conforme aponta o documento, “a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,3%” (BRASIL/INEP/MEC, 2021, p. 34-35). Apesar de não ser indicado os números absolutos de matrícula nessa modalidade, é possível pressupor que, pelo menos do ponto de vista do acesso, os encaminhamentos estão sendo efetivados, o que entendemos que não basta para afirmarmos que as escolas têm se constituído como inclusivas.

### **Pontos e contra-pontos para a construção de escolas inclusivas – o que dizer das escolas do Ensino Médio**

A partir da década de 1990, a educação brasileira passa por inúmeras transformações, que repercutiram na educação como um todo e em particular na Educação Especial. Melo (2014) diz que ainda nos anos de 1990 houve avanços nas discussões iniciadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Declaração de Salamanca, Espanha (1994). À luz da compreensão de Caiado (2006), os eventos foram indispensáveis para anunciar, propagar e consolidar o lema Educação para Todos, com avanços significativos no campo discursivo.

Essa mudança de paradigma passou a refletir sobre novas ideologias sociais, adentrando, conseqüentemente, nas instituições de ensino, como forma de disseminação e consolidação de princípios tais como respeito à diversidade, atendimento as necessidades específicas de todos, direito à escolarização, dentre outros, como pudemos observar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com a instituição dessa política, os discentes, independentemente de suas características, passam a ter acesso incondicional aos diversos ambientes que compõem a escola. Para Soares (2011), esse paradigma pressupõe a ofertar a todas as pessoas de um sistema de ensino regular, através de uma proposta educacional capaz de responder as necessidades de cada discente. Sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, importante ressaltar a presença de alguns embates no que concerne a inserção desse alunado na sala de aula comum. Como nos chama atenção Masini (2004),

[...] há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança com deficiência é matriculada na escola regular, sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais. (MASINI, 2004, p. 31).

As críticas ao movimento da inclusão escolar têm como base a radicalização sobre a inserção escolar de todas as pessoas com deficiência, uma vez alguns pesquisadores, como Mendes (2006) e Masini (2004), por exemplo, entendem que a escola não consegue acolher todos, principalmente, aqueles que têm deficiência severa. As preocupações expostas com relação a inclusão indiscriminada fazem ressaltar a falta de maior criticidade sobre esse processo de inserção escolar, pois como nos alerta Mendes (2006, p. 402), “Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário [...], corremos o sério risco de perseverar na retórica”.

Embora reconheça que a Educação Especial no Brasil teve ganhos significativos com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), principalmente com a relação ao acesso escolar, Mendes (2006), afirma que há um movimento de radicalização, quando o documento traz, de forma objetiva em suas orientações, que a matrícula de alunos com deficiência deve ser feita de forma compulsória na escola regular, na sala de aula comum. Para a autora, essa percepção de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro. Para além das considerações aqui expostas por Mendes, Bezerra (2021, p.4) ressalta que “a matrícula de todos os estudantes na escola comum, dita inclusiva, foi entendida como compulsória, cerceando outras formas de escolarização, como aquelas desenvolvidas pelas chamadas escolas especiais”, o que para ela pode incorrer em alguns equívocos quanto ao papel que outras instituições podem ter no acompanhamento das pessoas com deficiência.

A cartilha *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, do Ministério Público Federal (MPF), com apoio da SEESP (MPF/SEESP, 2004), traz um novo entendimento sobre o termo *preferencialmente*. Segundo Mendes (2019, p. 9), a partir do referido documento esse termo “foi reinterpretado como um advérbio a ser atribuído ao AEE e não mais para a matrícula em classe comum de escolas regulares, que passou a ser defendida como compulsória e não preferencial”. Como salienta a autora, é a partir desse documento que é consolidada a impossibilidade de o AEE, substituir o ensino comum. Contudo, Mendes questiona se é prudente esse serviço não ser substitutivo ao ensino ofertado

na sala de aula comum, principalmente, em casos específicos de alunos com deficiência severa.

Sobre o atendimento educacional especializado, Bezerra (2021, p.7) critica a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), afirmando que o problema dela “[...] foi a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas SRM, de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos”. Nessa mesma direção, Ullrich (2019, p. 6) alerta que “[...] que há duas educações – a dos alunos comuns e a dos alunos especiais, bem como seus diferentes tipos de professores, os comuns e os especialistas – mesmo que haja apenas uma escola”.

Vale ressaltar que as divergências conceituais com relação a referida política nacional acima expostas, não negam o direito do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regular, mas ponderam a forma indiscriminada como a inclusão vem sendo feita. Mendes (2019, p. 18) apenas chama nossa atenção ao fato que,

[...] uma pequena parcela desta população não se beneficiará do ensino ministrado em tal contexto, dado que precisam de programas alternativos, incluindo currículos muito mais flexíveis que possam acomodar condições sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, de saúde e necessidades de formação profissional do aluno, que são muito peculiares. E se todos os países ainda mantêm este tipo de provisão, não há razões para o Brasil querer extirpar tais instituições de sua história.

Contrariamente as posições apresentadas até então, Mantoan (2003, p. 16) defende que a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” A autora, em seus estudos, nos alerta também sobre os desafios relacionados a questão da permanência desse alunado nas instituições de ensino, pois como ela nos fala, “não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir” (idem, p. 31).

Como destaca ainda Mantoan (2003), é preciso encarar a realidade da educação da pessoa com deficiência, com base no paradigma da inclusão, tal como ela posta, saindo da utopia da escola ideal, uma vez que não existe uma “normalidade”, não existem padrões a serem seguidos capazes de comportar todas as peculiaridades humanas. Não conceber esse cenário no processo escolar é continuar com uma escola excludente, por melhores e maiores

que sejam os implementos na direção da perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a autora faz as seguintes indagações:

A escola real, ou seja, aquela que não queremos encarar, coloca-nos, entre muitas outras, estas questões de base, que insisto em apontar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? (MANTOAN, 2003, 32-33)

Em síntese, se por um lado temos Mendes (2019) que refuta a postura compulsória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), posto que esta não consegue acolher a totalidade do seu público-alvo, com destaque as pessoas com deficiência severas, o que leva a autora propor a readmissão de instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos, através de uma reorganização onde a missão seja escolarizar; por outro lado temos Mantoan (2019), que defende o atendimento educacional da pessoa com deficiência na escola regular, conforme previsto na referida Política Nacional, como sendo o primeiro passo à construção de uma escola inclusiva. Para esta última, praticadas as reflexões necessárias aos aprimoramentos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), pode-se ir além da escola para se alcançar uma sociedade inclusiva.

Quando inserimos os discentes com cegueira e baixa visão nesse contexto de dicotomia, seu processo de ensino e aprendizagem está predisposto a esbarrar em problemáticas. Sem a interação essencial entre os professores braillistas, que é o especialista na área visual, e os do ensino regular, não há o norteamento necessário para a construção de estratégias de ensino que deem conta de entender as idiosincrasias que diferenciam a cegueira da baixa visão e, conseqüente, como deve ser a abordagem dos docentes e demais componentes do ambiente escolar. Se há a necessidade de materiais adaptados, e se há quais deles de direcionam a cada uma das especificidades, entendendo que são completamente distintas. Se é preciso algum ajuste metodológico para as aulas, no currículo ou em quaisquer outras ações educacionais que se direciona a esse público.

Corroborando com nossas inferências, Sales (2019) esclarece que os caminhos específicos para uma prática docente inclusiva que enfatizam as alunas e alunos com deficiência visual emergem complexidades comuns e específicas sobre cegueira e baixa visão.

E frente a um processo solitário, seja do professor braillista ou do professor do ensino regular, não é possível que a efetivação desse aprendizado. Portanto,

[...] é indispensável que o professor busque informações sobre o contexto histórico visual do aluno, como se o aluno é cego de nascimento ou se apresenta uma cegueira adquirida ao longo da vida, se possui resíduo visual que pode ser explorado para a percepção de representações visuais ampliadas, se apresenta baixa de visão de nascimento ou adquirida etc. Isso implicará na adoção de estruturas de linguagens apropriadas a cada aluno, bem como auxiliará na constatação de se o aluno possui ou não memória visual que possa contribuir para compreensão de significados novos. (SALES, 2019, p.54)

Concordamos com Gurgel (2015, p. 94) quando ele salienta em seus estudos o quão é imprescindível para a educação da pessoa com deficiência “[...] o trabalho em conjunto, com a valorização do eu e do próximo, e assim focalizando o grupo como forma de interação social necessária ao desenvolvimento integral dos indivíduos”. Para que a práxis pedagógica seja inclusiva, esses valores não podem se restringir a um grupo ou segmento específico, mas envolver todos que fazem parte da instituição, através de ações coletivas que se ressignificam na “prática docente, na prática discente, na prática gestora”, bem como na própria produção do conhecimento assumido por essa coletividade (SOUZA, 2012, p. 18).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Face a Educação das Pessoas com Cegueira e com Baixa Visão no Ensino Médio, pudemos observar a predominância do discurso que abarca orientações amplas, relacionadas a todas as pessoas com deficiência, evidenciando-se pesquisas que focam, sobretudo, o ensino de disciplinas específicas, como Química, Matemática, Educação Física, entre outras. A práxis pedagógica, coletiva, passa à margem dessa aproximação da realidade em foco, quando analisado os dados provenientes desse estado inicial do conhecimento. A atenção se volta aos discentes cegos e com baixa visão quando se discute sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em específico, a Sala do Tipo II, o que não significa que seja feita a interface com as diferentes modalidades do ensino e aqui destacamos, o Ensino Médio.

Ao nos aproximarmos do debate sobre a construção de escolas inclusivas, mais uma vez sentimos falta de um olhar para a realidade do Ensino Médio. Apesar dos percentuais positivos apontados pelo Censo Escolar de 2016-2020 (BRASIL/INEP/MEC, 2021) sobre a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na referida modalidade do ensino, nada se traz sobre cada grupo específico, não evidenciando, portanto, as necessidades específicas dos discentes no processo de escolarização.

O debate sobre a constituição de escolas inclusivas é marcada, principalmente, por duas concepções distintas sobre os pressupostos e operacionalização do que é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Uma acolhe a necessidade de mudanças radicais no processo educacional, entendendo que este se inicia com o acesso incondicional de todos os discentes no ambiente escolar, conforme posto na referida Política, uma vez que esta possibilitou a inserção do aluno com deficiência na sala de comum, pensamento este compartilhado por pesquisadores que se aproximam dos estudos de Mantoan (2019); e uma outra que, apesar de reconhecer o acesso desse público como parte exitosa da referida Política Nacional, refuta a radicalidade, a forma compulsória, que é posta ao acesso desse alunado ao AEE, quando o restringe aos que estiverem regularmente matriculados na escola. Os pesquisadores que compartilham essa concepção, como Mendes (2019), por exemplo, criticam tal radicalidade, pois este leva a crer que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro.

Entendemos que a inclusão é a interface de valores e percepções que resultem em práticas coletivas entre professores do ensino regular e do AEE, os discentes e os gestores, que desconstruam preconceitos, discriminações e padrões instituídos na escola. Considerando os discentes público-alvo da Educação Especial e aqui, especificamente, aqueles com cegueira e baixa visão do Ensino Médio, face ao silenciamento sobre eles, entendemos que tais práticas são inclusivas quando, no ambiente escolar, a ação institucional for compartilhada por todos, o que exige a imersão dos valores que subjetivam o referido segmento de estudantes. Isso significa ressignificar valores que exijam das escolas a compreensão do discente enquanto ser humano diverso, peculiar, subjetivo. Inspirando em Mantoan (2003), é ultrapassar a prática das comparações e entender que o caminho não é promoção da igualdade, mas, sim, acolhimento das diferenças.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, E. R. D. Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARAGÃO, A. S. Ensino de Química para Alunos Cegos: desafios no ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, e24342 e-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BORGES, T. C. B. Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 14 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. Documento Orientador Programa Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais. [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 de jan. 2021.



BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB N° 5/2011. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144-193. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 de maio 2021.

BRASIL. Lei n° 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica/2020: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007). Acesso em: 25 maio 2021.

CAIADO, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-alunodeficientevisualescola.htm>. Acesso em: 4 fev. 2021.

COIMBRA, F. C. C. L. Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - *Campus* Belém de 2009 a 2012. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GIL, M. (org.). Secretaria de Educação a Distância, BRASIL MEC. Deficiência visual, 2000.

GROSS, L. Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GURGEL, I. C. Práticas Pedagógicas: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na escola municipal rural Antonia Eurlí de Brito de Janduí/RN. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

LÁZARO, R. C. G. Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro 2009.

LIMA, E. C. O Aluno Com Deficiência Visual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2018. Disponível em: <https://trocandosaber.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-O-aluno-com-defici%C3%Aancia-visual.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação. [2019] Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=C\\_soyoRgilo](https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo). Acesso em: 15 maio 2021.

MASINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vYvrkyfdvN77xFgcMRQ7YFH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello E Silva. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_cartilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

NETO, A. O. S. Educação física e capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

PALMEIRA, C. A. Educação Matemática e Inclusão de alunos com deficiência visual. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

RODRIGUES, E. S. Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Visual no Município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALES, E. B. Configurações Subjetivas De Alunos Com Deficiência Visual Sobre Processos De Escolarização No Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SILVA, C. V. D. O trabalho Pedagógico para o Ensino de Espanhol para Alunos com Deficiência Visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, L. V. Inclusão escolar para alunos cegos: Acessibilidade ao conceito de Substância em um Livro Didático de Química em Formato Daisy. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2019.

SOARES, A. C. S. A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, A. T. C. Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, J. F. Prática Pedagógica e Formação de Professores. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ULLRICH, W. B. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84860, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684860>. Acesso em: 6 fev. 2021.