

A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO EM SUA INTERFACE COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008)

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: renato.junior@ufpe.br;

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO

Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

RESUMO

Este artigo emerge do estado do conhecimento, onde buscamos compreender, com base na Política 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, recorremos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a cartilha O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, que norteiam a institucionalização de políticas para a Educação Especial e trazem sua interface com o Ensino Médio. Entendemos que há uma instabilidade sobre o que preconiza a inclusão da pessoa com cegueira e baixa visão, visto a predominância pedagógica de ações isoladas pelos professores nas escolas.

Palavras-chave: Cegueira; Baixa Visão; Inclusão; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), emergem intensas discussões da qual a temática assume preponderância sobre a iminente necessidade de superação da exclusão educacional, em detrimento de uma construção pedagógica que consiga a inclusão escolar da pessoa com deficiência. 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 (também é frequentemente usado o termo visão subnormal). A partir daí, pode-se apreciar as definições sob a perspectiva legal:

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)

Ainda segundo a pesquisadora, para o ambiente educacional não interessam descrições quantitativas. É preciso atentar para as funcionalidades práticas trazidas por cada aluno a partir do resíduo visual apresentado, ou de sua total ausência e, a partir daí, entender as potencialidades a serem exploradas. Lima (2018, p. 4) esclarece 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, “seja[m] dirigida[s] a alunos com deficiência visual ou normovisuais, considerando que ambos os grupos apresentam particularidades específicas” (BORGES, 2016, p. 78-79).

Temos vivência profissional com discentes cegos e com baixa visão, visto que, ao menos uma década, trabalhamos como professor braillista. 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 presente estudo trazemos nossas reflexões sobre o tema em foco com base em referenciais teóricos presentes em periódicos especializados, como Bezerra (2021), Lima (2018), Masini (2004), dentre outros, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) e repositórios de programas de pós-graduação, como, por exemplo, as dissertações e teses de Borges (2016), Gurgel (2015), Soares (2011), Albuquerque (2014), bem como em referências das pesquisadoras como Mantoan (2003, 2019) e Mendes (2006, 2019), que, assim como os demais, contribuem para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Entendemos que para desvelar o lugar da educação das pessoas cegas e com baixa visão, nessa interface com a Política de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), seria importante também nos aproximarmos 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 outros documentos que norteiam a institucionalização da Educação Especial e que evidenciem, ou não, suas interfaces com o ensino médio.

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO ENSINO MÉDIO

Começaremos nossas explanações trazendo o conceito de deficiência. Optamos por externar o conceito trazido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) pela representatividade do documento e por estabelecer, pelo menos por enquanto, o que entendemos como mais apropriado. Nesse sentido:

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)

Iniciamos expondo esse conceito, porque entendemos de alguma maneira que ele busca extrair os impedimentos da especificidade da pessoa com deficiência, colocando o foco nas barreiras, ou seja, “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social [...]” (BRASIL/LBI, 2015, art. 3º, IV). A partir do conceito de deficiência da LBI, a deficiência visual está enquadrada como deficiência sensorial “e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal)” (GIL, 2000, p.6).

Tratando sobre as características da deficiência visual, Borges (2016) afirma que podem ser hereditária ou adquirida quando ocorrida até os cinco anos de idade e ressalta que a compreensão das características da visão (cegueira ou baixa visão; hereditária ou adquirida) é muito relevante para fins educacionais, “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 tenha relevância e deva ser considerada perante uma pessoa com deficiência visual, é importante ressaltar que ela não define a pessoa e que outros fatores precisam ser considerados, principalmente, quando envolver o contexto educacional. Nesse sentido é prudente se 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, consequentemente, dos com cegueira e baixa visão, nas salas de aula comuns podem ser percebidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, que assim determina,

[...] 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.

E no artigo 18, §1º, inciso IV, a Resolução propõe “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

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 do ensino comum e AEE*. Dentre os trabalhos vimos que eles têm um entendimento contrário ao considerado na presente categoria, sendo estes, seis dissertações: Palmeira (2012), Aragão (2012), Coimbra (2012), Silva (2012), Neto (2016) e Silva (2019); uma tese: Gross (2015).

Sobre esse resultado, a hipótese que inferimos é que há uma compreensão equivocada sobre o que é preconizado sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. É sabido que o pressuposto da política é possibilitar que o aluno com deficiência acesse a sala de aula comum para interagir com seus pares e trocar aprendizados. Entender que a interação é pertinente entre os alunos, mas não entre os professores do ensino comum e do AEE, é para nós, no mínimo, um equívoco. A falta de interação entre os professores também é constatada por Albuquerque (2014), quando a autora explana a situação enquanto um resquício do processo histórico. Segundo a pesquisadora:

Tais relações apresentam características de uma fase histórica 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).

Esses estudos focaram em *Disciplinas curriculares*, entre elas seis dissertações: *Química* - Costa (2016) e Silva (2019); *Matemática* – Palmeira (2012), Machado (2014); *Geografia* – Oliveira (2008); *Educação Física* – Neto (2016); uma tese: *Artes Visuais* – Gross (2015).

Os resultados nos mostram que as pesquisas presentes na categoria *Foco da Pesquisa* há uma tendência de estudos que se limitam a analisar a estratégia de ensino com base em disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio. Entre os 11 estudos analisados, 7 fazem esse caminho. A constatação nos leva a entender que de alguma maneira esses estudos buscam contribuir com a inserção das pessoas com cegueira ou baixa visão na sala de aula comum. Todavia, é imprescindível assumir uma prática pedagógica inclusiva que evidencie “[...] que inclusão não se faz, apenas, com as modificações ou acréscimo de um artefato material” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

Ao nos debruçarmos na 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), vimos que ela contempla entre seus tópicos os *Requisitos a serem observados para o atendimento escolar a pessoas com deficiência*. Quando nos detemos, em específico, nos alunos com deficiência visual, nota-se 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).

Voltando-nos as orientações que concernem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos o papel relevante da 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 [...];

O AEE, ao ser prioritariamente ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pressupõe que a escola disponibiliza o “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, indica-se 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 por todos os professores, primordialmente, 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, fomentando os conteúdos curriculares que compõem a série/modalidade de ensino no qual o estudante está inserido. Existem vários recursos que podem ser utilizados no atendimento educacional de discentes com cegueira ou baixa visão, por exemplo:

Quando tratamos da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, não podemos prescindir de uma série de recursos, suportes e especificidades curriculares dentre outros aspectos que esse grupo demanda, tais como: 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 é pertinente entender que existem diferenças com relação às especificidades, havendo orientações adequadas para alunos com cegueira ou com baixa visão. Para tanto, é necessário entender 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). Na prática escolar, a informação trazida por Soares (2011) pode ser entendida da seguinte forma: para os discentes com cegueira, pressupõe-se 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 cega ou com baixa visão dentro do ambiente escolar são extremamente amplos, exigindo do docente vasto conhecimento sobre a área da Tiflogia. Ressaltamos que a explanação dos conteúdos é, previamente, de responsabilidade do docente do AEE e os recursos aqui apresentados estão em consonância com as indicações que contemplam a SRM II, anteriormente citada. Pode-se indicar ao discente com cegueira: grafia braille para Língua Portuguesa; grafia química braille para uso no Brasil; grafia braille para informática; código matemático unificado para a Língua Portuguesa – CMU; 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.

Sobre os discentes com baixa visão, pode-se entender como primeiro passo para o atendimento educacional compreender a capacidade visual do aluno. Para Lázaro (2009), é preciso fazer uma avaliação funcional com 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.

Assim os recursos e/ou adaptações mais comuns que podem ser utilizados em ambiente escolar, com vistas a educação do discente com baixa visão, são, segundo Soares (2011): lupa (esse recurso poder ser do tipo eletrônico ou manual com formato circular ou horizontal; a função principal é o aumento de caracteres); *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); 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. Soares (2014, p. 19) infere que 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.).

Ao buscarmos a educação em nível médio direcionada aos discentes com cegueira ou baixa visão, não conseguimos identificar referências diretas nas políticas nacionais (BRASIL, 2001, 2008; MPF, 2004). Contudo, a Educação Especial na perspectiva inclusiva com interface no Ensino Médio é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme observado a seguir:

Como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino. 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).

Um movimento claro nesse sentido e em consonância com as demandas que vinham sendo almejadas para a Educação Especial, pode ser percebido no Plano Nacional da Educação – PNE (2014), que é regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece 20 metas, a serem efetivadas até 2023. Em relação direta com as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, encontramos 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).

Embora não destacando os discentes com cegueira e baixa visão, as informações nos levam a compreender que mudanças significativas foram alcançadas a partir da reformulação e aquisição dos princípios inclusivistas. Corroborando esse entendimento, encontramos informações no Censo da Educação Básica de 2020 que externam que “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento

de 34,7% em relação a 2016”. Além disso, percebemos que o Ensino Médio tem grande relevância nesses números, uma vez que em 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). Com base nesses números, é possível evidenciar que, pelo menos do ponto de vista do acesso, os encaminhamentos estão sendo exitosos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PONTOS E CONTRA-PONTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

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.

A partir dessas mudanças se passou a refletir sobre novas ideologias sociais, adentrando, conseqüentemente, na educação como forma de

disseminação e consolidação dos princípios que institucionalizaram, dentre outros documentos, a Política de Educação Especial na perspectiva 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), essa mudança de paradigma pressupõe a ideia de ofertar a todas as pessoas, através de um sistema de ensino regular, uma proposta educacional capaz de qualificar todos. Contudo, no contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência, o principal embate se traduz na inserção do aluno com deficiência na sala de aula comum. Masini (2004) esclarece que,

[...] 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 colocadas ao movimento da inclusão escolar têm como respaldo uma radicalização sobre a inserção escolar, que não consegue acolher todos, principalmente, aqueles que têm deficiência severa. As preocupações expostas com relação a inclusão indiscriminada dão conta da falta de uma maior criticidade sobre esse processo. De acordo com 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 reconhecendo que a Educação Especial no Brasil adquiriu ganhos significativos com a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), principalmente com a relação ao acesso escolar, Mendes (2006), coloca que há um movimento de radicalização, quando a orientação traz de forma muito objetiva que a matrícula de alunos com deficiência deve ser feita, quase que de forma compulsória, na escola regular, para que o aluno seja inserido na sala comum. A percepção de compulsão está no pressuposto de que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro. Sobre esse aspecto, Bezerra (2021, p.4) afirma 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 pode incorrer em alguns equívocos

quanto ao papel que outras instituições podem ter no acompanhamento das pessoas com deficiência.

Para Mendes (2019), 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 a autora, a partir do 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” (MENDES, 2019, p. 9). Ainda de acordo com a mesma, é a partir desse documento que é consolidada a impossibilidade de o AEE, em nenhuma hipótese, substituir o ensino comum. Contudo, questiona se é prudente ou não ser substitutivo ao ensino ofertado na sala de aula comum, principalmente, em casos específicos de alunos com deficiência severa.

Para Bezerra (2021, p.7), o problema da referida política de 2008 “[...] 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) afirma 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 tais divergências conceituais 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) alerta apenas 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.

Na defesa da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) temos Mantoan. A percepção da pesquisadora diverge das apresentadas anteriormente, quando ela 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”

(MANTOAN, 2003, p. 16). Na mesma publicação ela nos alerta que “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” (MANTOAN, 2003, p. 31).

Ao refletir sobre o processo da educação inclusiva da pessoa com deficiência, entendemos, a partir de (MANTOAN, 2003), que é preciso encarar a realidade 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)

Sistematizando as ideias acima expostas, por um lado temos Mendes (2019) que refuta partes da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao enfatizar que, a partir da sua postura compulsória, ela não consegue acolher na totalidade o seu público-alvo, com destaque para as pessoas com deficiência severas, o que a leva a 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 que o atendimento educacional da pessoa com deficiência, sob a perspectiva da educação inclusiva de 2008, é o caminho mais promissor por ter consolidado o acesso desse público a escola regular, o primeiro passo à construção de uma escola inclusiva. A pesquisadora ressalta que, paulatinamente, 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.

Gurgel (2015, p. 94) salienta em seus estudos o quão é imprescindível para a educação da pessoa com deficiência o “trabalho coletivo [...] com o objetivo de colaborar com 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 prática 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

Há pelo menos duas contribuições distintas sobre os pressupostos e operacionalização do que é proposto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Uma acolhe a necessidade de mudanças radicais no processo educacional que se inicia com o acesso incondicional de todos os discentes no ambiente escolar. Para tanto, defende a proposta de inclusão posta (2008), ao afirmar que este é o caminho correto, por ter conseguido consolidar a inserção do aluno com deficiência na sala de comum (MANTOAN, 2019).

Há também, a contribuição que, reconhece o acesso como parte exitosa da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Contudo, refuta a radicalidade, a forma compulsória, que é posta no acesso ao AEE, quando o restringe aos que estiverem regularmente matriculados na escola. E engendrado a esta percepção está no pressuposto de que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro (MENDES, 2019).

Nesse cenário, quando em específico aos discentes com cegueira e baixa visão, entendemos que há uma instabilidade que promove equívocos. Nas nossas análises é possível constatar que as pesquisas, em sua maioria, se voltam a especificidade da cegueira e estabelecem caminhos analíticos isolados, deixando o AEE, quando citado, em condição coadjuvante.

Entendemos que a inclusão é alinhamento de valores e percepções que resulta em intervenções pedagógicas na ação indissociável entre professores do ensino regular e do AEE. Prática pedagógica inclusiva voltada à pessoa com cegueira e baixa visão, quando em ambiente escolar, é uma

ação institucional partilhada que exige a imersão nos valores que subjetivam o segmento. Significa desconstruir preconceitos, discriminações e padrões. É ressignificar valores que exijam das escolas a compreensão do ser humano enquanto 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/politicaeduc ESPECIAL.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. 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. Acesso em: 4 de jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB Nº 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. Acesso em: 2 de maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 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. 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-aluno-deficientevisualescola.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%A2ncia-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. 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. Aradicalização de debates 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/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?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. 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.

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.