



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**PRÁTICAS DOCENTES DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO DE CASO**

RECIFE

2022

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**PRÁTICAS DOCENTES DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Martins de Araújo

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586p

Silva Junior, Renato Pereira da.

Práticas docentes direcionadas aos estudantes com deficiência visual em escola do ensino médio da rede estadual de Pernambuco: um estudo de caso. / Renato Pereira da Silva Junior . – Recife, 2022.
220 f.: il.

Orientadora: Clarissa Martins de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências e Apêndices

1. Cegueira e baixa visão. 2. Práticas docentes. 3. Pernambuco – rede estadual de ensino. 4. Atendimento educacional especializado. I. Araújo, Clarissa Martins de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-083)

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**PRÁTICAS DOCENTES DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 30/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Martins de Araújo
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof^ª. Dr^ª. Laêda Bezerra Machado
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof^ª. Dr^ª. Ednea Rodrigues de Albuquerque
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

DEDICATÓRIA

***In memoriam* para os que não acreditam na
vivência para além do aqui.**

**A minha mãe Joselita Pereira da Silva (Cô - como
meu avô Apolônio a chamava), por todo
ensinamento ainda hoje sendo vivenciado.**

**A minha confidente Elivânia Maria Coelho, que
percebia em mim uma grandeza que não sabia
que tinha.**

AGRADECIMENTOS

Quando vou agradecer, meu primeiro pensamento é o medo de esquecer de alguém. Então, para garantir que o medo não vire realidade, nossos agradecimentos vão a todos que, de alguma maneira, contribuíram para eu estivesse aqui, inclusive, àqueles que, durante a nossa convivência, compreendemos que seguiríamos nossas caminhadas por trilhas distintas.

Quero agradecer, com destaque, a Alery Felinto. Tenho certeza que se a Espiritualidade não permitisse o nosso encontro e aproximação (quero levar até quando for salutar para as nossas caminhadas), eu teria desistido do curso. Amiga, acredito que você saiba que foi a mão que me amparou no momento, no qual imaginei ser um erro estar neste mestrado.

Também quero agradecer a Jorge Lira (também quero levar até quando for salutar para as nossas caminhadas), fruto da minha relação com Alery. Jorge, a você tenho certeza de que ainda não falei: muito obrigado pelas duas horas ou até mais de ligação, acalmando-me e norteando-me sobre os percalços inerentes ao mestrado.

Quero agradecer à disponibilidade de Sheilla Xavier e Cícera Mirella, quando, no início do curso, completamente perdido, ajudaram-me nas pesquisas bibliográficas, nas páginas dos repositórios. Também agradeço a Daniele Carvalho, a Danielle Santos Soares, a Everton Cavalcanti e Caio Queiroz, pessoas com quem conversei para aprender, tranquilizar-se e ter a certeza de que continuamos sendo seres humanos.

Nossos agradecimentos também se direcionam a Maria Eloisa Martins, por intermediar meu contato com Amanda Morais, George Luiz, Sabrina Gomes e do meu ex-professor José Carlos Amaral, colaboradores essenciais para que pudéssemos fazer um estudo-piloto dos aplicativos *Google Meet e Whatsapp*, como ferramentas acessíveis para execução da *entrevista semiestruturada*. Também queremos agradecer a todos os colaboradores que nos ajudaram a fazer o mesmo estudo-piloto com a ferramenta *Google Forms* para execução do instrumento questionário.

Quero expressar meus agradecimentos a minha orientadora, Clarissa Araújo, por encarar, junto comigo, a construção dessa pesquisa nesse momento difícil e de grandes incertezas que foi a pandemia do Covid-19. Sou, extremamente, grato pela oportunidade de aprender com suas orientações.

Para esse momento, quero finalizar agradecendo a Ediane e a Paulo. Encontrar vocês em 2002, no início do curso de Letras, me fizeram renascer. É dessa relação de amizade que nasceu parte significativa do que sou e amo ser hoje: a pessoa que consegue ter empatia, o professor brailista, o mestrando que entendeu seu papel social de tentar contribuir, enquanto pesquisador, pela Educação da Pessoa com Cegueira e com Baixa Visão. Acredito que nada disso estava em mim antes de vocês.

RESUMO

Desde o ano de 2004 temos vivência profissional com pessoas com deficiência visual. Presenciamos debates emergidos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que intima as escolas a se adaptarem ao alunado público-alvo da Educação Especial, entre eles os com cegueira e baixa visão, posto que eles também devem ter acesso incondicional as escolas regulares e a sala de aula comum e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno. Nesta pesquisa, partimos da seguinte inquietação: como a prática docente voltada aos alunos com cegueira e com baixa visão matriculados no Ensino Médio de Pernambuco tem atendido as suas necessidades educacionais? Para tanto, definimos como objetivo principal compreender como se constitui a prática docente de professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado na educação dos alunos com cegueira e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. A fundamentação teórica com as quais dialogamos traz contribuições de teóricos, tais como: Gil (2000), Lima (2018), Mantoan (2003), Mendes (2006), Ainscow (2009), Bruno e Mota (BRASIL, 2001b; 2001c), Araújo (2019), Costa e Silva (2019), Souza (2012), Freire (2011), Mittler (2003), dentre outros. Com base nos estudos de Ramires e Pessôa (2013) assumimos a abordagem qualitativa e a partir dos estudos de André (1995) fizemos um Estudo de Caso. Nossos instrumentos de coleta foram o questionário, a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram três alunos público-alvo da Educação Especial e duas não; duas professoras do ensino regular e uma do AEE, que é pessoa com cegueira e duas componentes da gestão. Para analisar os dados utilizamos a técnica da análise temática (BARDIN, 2016). Os resultados nos mostram que, embora a escola disponha de recursos especializados para o atendimento desse alunado, as práticas docentes não se caracterizam como inclusivas, uma vez que entre os professores do ensino regular não há adequação das ações desenvolvidas em sala de aula voltadas a esse público específico e entre as professoras do AEE as ações se desenvolvem, prioritariamente, de forma isolada, descumprindo a proposta central do paradigma da educação inclusiva, que requer maior articulação entre os professores no processo de ensino-aprendizagem de todos. Evidencia-se, portanto, negligências por parte do Governo do Estado, tais como: ausência de alunos com cegueira e baixa visão nas escolas de referência; sala de aula comum sem recursos didáticos acessíveis; formação continuada deslocada da necessidade do alunado da escola; ausência de informações da Educação Especial no Sipe; cobranças intensas para o mantimento das notas do IDEB, em conciliação com a Política do BDE e Currículo do Ensino Médio alinhado com o mercado do trabalho. Tal cenário gera ausência de comunicação entre as práticas docentes, discentes e da gestão com apagamentos dos estudantes com cegueira e baixa visão, reforçando a manutenção do paradigma da educação integralista, não favorecendo, assim, a constituição de práticas docentes (sala comum e AEE) para todos.

Palavras-Chaves: Cegueira e Baixa Visão. Práticas Docentes. Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Since 2004 we have had professional living with people with visual disability. We have seen some debates that emerged from the implementation of Special Education National Politics in the Inclusive Education Perspective (BRASIL, 2008), that summons schools to adapt themselves to the target audience in Special Education, among them the ones with blindness and low vision, since they must have unconditional access to regular schools and common classroom to the Specialized Educational Service – AEE in special shifts. In this research, we started from the following nuisance: how the teaching practice directed to the students with blindness and low vision enrolled in Pernambuco High School has attended their educational necessities? For this purpose, we have defined as our main aim the understanding of how the teaching practice in regular teaching from the Specialized Educational Service in the education of students with blindness and low vision enrolled in High School from Pernambuco State Net is made. The theoretical substantiation with the ones we dialogue brings theoretical contributions, such as: Gil (2000), Lima (2018), Mantoan (2003), Mendes (2006), Ainscow (2009), Bruno e Mota (BRASIL, 2001b; 2001c), Araújo (2019), Costa e Silva (2019), Souza (2012), Freire (2011), Mittler (2003), among others. Based in the studies of Ramires e Pessôa (2013) we assumed the qualitative approach and starting from the studies of André (1995) we have made a Study Case. Our gathering instruments were surveys, the observation of non-participants and the semi structured interview. The subject was comprised by three students from Special Education and by two other students who are not; two teachers from regular teaching and one from AEE, that the person with blindness. To analyse the data, we have used the thematic analyses techniques (BARDIN, 2016). The results had showed us that, although the school has specialized resources to serve these students, the teaching practice is not characterized as inclusive, once, among teachers from regular teaching there is not adequation of actions developed in the classroom directed to this specific public among teachers from AEE the actions are developed, primarily, in an isolated way, ignoring the central proposal of the paradigm of inclusive education, that requires a bigger articulation between the teachers in the process of teaching-learning of all. It is evinced, therefore, negligence by the part of State Government, such as: blind and low vision student's in the schools of reference; common classroom without accessible teaching resources; continued formation displaced from students' necessities; lack of information of Special Education in Siepe; intense charges to the keep the grades from IDEB, in conciliation with BDE Politics and High School Curriculum aligned with the working market. This scenario generates lack of communication among the teachers, students and gestion's practices with deletion of blind and low vision students, reinforcing the maintenance of paradigm in integral education, not favouring, this way, the teaching practices (common classroom and AEE) to all.

Key words: Blindness and Low Vision. Teaching Practices. Pernambuco State Teaching Net. Specialized Educational Service.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Atividades da Vida Autônoma
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMASUL	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIEBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberaba
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
FURB	Universidade Regional de Blumenau
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UCS	Universidade Caxias do Sul
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIT	Centro Universitário Tiradentes
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UFG	Universidade Federal de Goiás
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFPA	Universidade Federal do Pará
USF	Universidade São Francisco
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS E FOTOGRAFIAS

Quadro 1 - Cargos, requisitos de investidura – concurso educação especial de Pernambuco – ano 2006	15
Quadro 2 - Resultado do mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes)	24
Quadro 3 - Resultado do mapeamento do Estado da Arte	25
Quadro 4 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no estado de Pernambuco	29
Quadro 5 - Continuação do número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no estado de Pernambuco	29
Quadro 6 - Classificação da gravidade da deficiência visual com base na acuidade visual do melhor olho.....	34
Quadro 7 - Quantitativo de alunos com cegueira ou baixa visão e de professores brailistas inseridos nas escolas regulares da rede estadual de Pernambuco por GRE em 2019	103
Quadro 8 - Escolas estaduais de Pernambuco com alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no ensino médio em 2021	105
Quadro 9 - Composição dos Sujeitos da Pesquisa	107
Quadro 10 - Ambientes que compõem a Escola Helen Keller no ano letivo 2021.....	116
Quadro 11 - Profissionais que compõem o quadro de funcionários da Escola Helen Keller no ano letivo 2021	117
Quadro 12 – Práticas docentes observadas na sala de aula do primeiro ano do ensino médio	146
Quadro 13 – Observações da aluna Hiper Ray na Sala de Aula Comum	152
Quadro 14 - Observações da aluna <i>Mega Nara</i> na Sala de Aula Comum	154
Quadro 15 - Observações do aluno <i>Super Alex</i> na sala de aula comum	157
Quadro 16 – Observações das atribuições do professor(a) do AEE na Escola Helen Keller	164
Quadro 17 – Observações das atribuições do professor(a) Brailista na Escola Helen Keller	165
Fotografia 1 - Impressora braille modelo Index Everest DV4.....	20
Fotografia 2 - Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II da Escola Helen Keller.....	162

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DESVELANDO O LUGAR DOS DISCENTES COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	32
2.1 Deficiência visual: cegueira e baixa visão	32
2.2 Educação dos discentes com Cegueira e Baixa Visão: das primeiras propostas aos tempos atuais.....	37
2.3 Aportes legais que constituem a Educação Especial no Brasil.....	51
2.4 Atendimento educacional especializado (AEE) para os discentes com cegueira e baixa visão	57
2.5 Proposições do Ensino Médio da Atualidade: interface com a educação dos discentes com cegueira e baixa visão	69
3 POR UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA.....	80
3.1 Concepções acerca da Prática Pedagógica.....	80
3.2 Caminhos para a constituição de Práticas Docentes Inclusivas.....	85
4 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	100
4.1 Campo e os Sujeitos da Pesquisa.....	102
4.2 Instrumento de Coleta de Dados: entendendo o caso a partir do questionário, da observação não participante e da entrevista semiestruturada	108
4.3 Procedimento de Análise dos Dados	112
5 DESVELANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	114
5.1 Conhecendo a Estrutura Física e Organizacional da Escola Helen Keller	114
5.2 Delineando o Perfil dos Participantes da Pesquisa	118
5.3 Sentidos e Significados Acerca da Educação dos Discentes com Cegueira e com Baixa Visão numa Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco.....	121
5.4 As Práticas Docentes com Discentes com Cegueira e com Baixa Visão do Ensino Médio dentro e fora da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	197
ANEXOS	216

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, almejamos, primordialmente, compreender como se constitui a prática docente de professores das classes regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação das alunas e alunos com cegueira e com baixa visão, matriculados no Ensino Médio, da rede estadual de Pernambuco. O interesse pelo tema emerge de minhas primeiras vivências com a temática.

Meu contato direto com pessoas com deficiência visual começa no ano de 2002, quando me submeto ao vestibular da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (Famasul), localizada na cidade de Palmares (PE). No certame, participaram duas pessoas com cegueira, que residiam na mesma cidade que eu, à época, Barreiros (PE). Eu e os irmãos Ediane e Paulo fomos aprovados para o Curso de Licenciatura em Letras e, desde o segundo semestre de 2002 até o momento presente, jamais perdemos contato. As vivências, junto a eles, me proporcionaram, pela primeira vez, a vontade de trabalhar na área da pessoa com deficiência visual.

Para tanto, busquei cursos de Tiflogia¹, mas só havia em Recife (PE), algo impossível na época, tendo em vista meu contexto socioeconômico. Assim, tudo que sabia sobre deficiência visual – leitura e escrita braille, noções de orientação e mobilidade, noções de técnicas de cálculo, a partir do soroban, atividades da vida autônoma (AVA) – foi resultado da interação que tinha com esses dois amigos da faculdade.

Em 2004, no quarto período do curso de Letras, fiz o estágio na área de Língua Portuguesa, quando recebi a proposta de trabalhar como professor braillista no município de Água Preta (PE). Comuniquei à Secretaria Municipal de Educação que não tinha curso técnico na área de Tiflogia, ainda, assim, fui convidado a dar aula de braille para os alunos com deficiência visual no centro de reabilitação do município (Centro de Reabilitação Aristides Bezerra Leite), o que resultou na minha contratação.

A classe especial das pessoas com deficiência visual do centro de reabilitação era extremamente heterogênea, composta por pessoas com diferentes idades, de crianças a adultos, e que tinham especificidades para além da visual (dislexia, transtorno de ansiedade, esquizofrenia, epilepsia e algumas tinham sido vítimas de violência sexual). Fui chamado para compor o serviço de itinerância, que era o formato de Atendimento Educacional

¹ Ciência da Educação dos Cegos. Embora ainda pouco comum nos ambientes socioeducacionais, o vocábulo e suas derivações é o termo científico mais adequado para representar o conjunto de conhecimentos que se relacionam a idiosincrasia da deficiência visual. (CARMO, 1956).

Especializado (AEE) da época. Passei a auxiliar duas pessoas com cegueira, que já estavam matriculadas no ensino regular: uma no primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos; e a outra no primeiro ano do Ensino Médio regular. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, o ensino com professor itinerante é

Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados (BRASIL, 1994, p. 20).

A orientação sobre o serviço de itinerância, em favor do público da Educação Especial, também, é percebida na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001a, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 8º, a Resolução determina que,

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente [...] (BRASIL, 2001a, p. 2).

A vivência foi, extremamente, enriquecedora, um divisor de águas na minha vida. Para tanto, destaco dois motivos: ter uma percepção técnica da ação pedagógica junto às pessoas com cegueira ou baixa visão, algo até então inimaginável, porque sequer tinha o curso que me habilitaria tecnicamente para a função; entender que não era a área de Letras que me completava enquanto profissional, mas, sim, a docência para pessoas com deficiência visual.

Nesse período, no estado de Pernambuco, foi homologada a Lei nº 12.757, de 24 de janeiro de 2005, que criou o “Grupo de Magistério Público para a Educação Especial”. Com o advento dessa lei, através da Portaria Conjunta nº 14, de 22 de fevereiro de 2006, das Secretarias de Administração e Reforma do Estado (Sare) e de Educação e Cultura (Seduc), homologou-se o primeiro concurso para composição de quadro permanente dos professores da Educação Especial do estado (PERNAMBUCO, 2006a). Os cargos e requisitos de investiduras seguiam o disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Cargos, Requisitos de Investidura – Concurso Educação Especial de Pernambuco (2006a)

CARGOS	REQUISITOS DE INVESTIDURA
Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Nível Superior)	Licenciatura Plena nas Diversas Áreas do Currículo Escolar ou Nível Superior Completo
Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Nível Médio)	Ensino Médio Completo
Professor Instrutor de Libras	Ensino Médio Completo
Professor Brailleista (Nível Superior)	Licenciatura Plena nas Diversas Áreas do Currículo Escolar ou Nível Superior Completo
Professor Brailleista (Nível Médio)	Ensino Médio Completo

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pernambuco (2006a).

Inscrevi-me no concurso para o cargo de Professor Brailleista de Nível Médio, visto que, ainda, não tinha concluído a faculdade. Através dessa aprovação passei a ser parte do quadro permanente dos Professores Brailleistas do estado de Pernambuco.

No ano de 2008, fui convocado a assumir a função, em uma cidade do litoral sul do estado, próxima à cidade de Barreiros. Na instituição Louis Braille², trabalhei de 2008 a 2011 e tive significativas experiências. A escola, na época, acolhia alunos do Fundamental (anos finais), Ensino Médio, EJA Médio, Programa de Aceleração de Estudos (Travessia-PE) e Educação Especial.

Assim que cheguei à escola, fui informado de que o processo de inclusão já havia sido debatido com os profissionais e de que já havia alunos incluídos recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O quadro de professores da Educação Especial da escola era composto por quatro profissionais: dois com especialização em Educação Especial, que eram responsáveis pelo acolhimento de alunas e alunos com deficiência intelectual; um com especialização em Libras, voltada às especificidades dos surdos; e eu, especialista em Tiflogia, para o acompanhamento das alunas e alunos com cegueira e com baixa visão. Eles se dividiam entre o AEE e uma classe especial. Ressalte-se que, de acordo com a Política de Educação Especial 1994, tal classe compreende,

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores

² Nome fictício para resguardar a identidade da instituição de ensino.

capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p. 19).

Na escola Louis Braille, essa classe era multisseriada, com alunas e alunos com as mais diversas especificidades. O local e a estrutura física desse espaço me chamaram a atenção. A escola possuía uma estrutura nova, com salas amplas, algumas climatizadas. Contudo, a classe especial era pequena para os 23 alunos, sem climatização e em ambiente afastado das outras salas de aula, dificultando a interação das alunas e alunos com deficiência com os demais. Cheguei a questionar a uma das professoras que atuava na classe sobre essas características. Ela explicou que a presença de alunas e alunos com autismo, que necessitam de ambiente sem barulho, seria uma das justificativas para a localização do ambiente.

Havia o entendimento, naquela instituição, de que a atuação do professor na sala de recursos multifuncionais (SRM), ofertando Atendimento Educacional Especializado (AEE), deveria ser individualizada, enquanto, na classe especial, em alguns momentos, em dupla, com outro professor especialista. A dupla se justificaria perante o atendimento de algumas alunas e alunos que se caracterizavam com deficiências múltiplas (mais de uma deficiência). Contudo, nem sempre essa prática era possível, visto que os professores da Educação Especial também produziam materiais adaptados para as aulas no AEE, bem como para os professores da classe comum. Assim, a depender da quantidade de material adaptado que deveria ser produzido, firmavam-se as parcerias dos professores na classe especial. A título de esclarecimento, o ano dos fatos acima descritos é 2008, quando se tornava vigente a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual

[...] passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. [15]).

A proposta central da referida política é, portanto, que a Educação Especial seja articulada ao ensino comum. Nesse sentido, a partir de tal política, entende-se que a inclusão acolhe os pressupostos: acesso do aluno com deficiência à sala comum, oferta de Atendimento Educacional Especializado no contraturno ao ensino regular e articulação dos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado nas ações pedagógicas voltadas a esse público. A partir dessa realidade, veio-me o questionamento: será

que podemos entender que a educação ofertada às pessoas com deficiência na instituição, mesmo àquelas que estavam inseridas na sala comum e que recebiam AEE, tratava-se realmente de um processo de inclusão?

Em meio a esse cenário de políticas em prol da educação inclusiva, destaco o movimento inverso na escola Louis Braille que levou a exclusão dos alunos com deficiência. Ainda em 2008, a instituição estava na transição para ser parte do programa de educação de tempo integral, popularmente conhecido, no ambiente pernambucano, como “Escola de Referência”. O programa foi criado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que apresentava em seu Art. 1º, enquanto objetivo “[...] o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco”. Com a implantação do programa, os alunos do Ensino Médio passavam a ter aulas, em tempo integral, em alguns dias, por semana.

A partir de então, as alunas e alunos com deficiência da classe especial, a qual existia até o ano anterior, tiveram que buscar outras instituições de ensino, ou mesmo, desistiram de continuar os estudos. Somada a essa situação, destacamos que a distorção idade/série, característica frequente do público da Educação Especial, era uma condição não acolhida pelo programa de educação de tempo integral. Corroborando nossas compreensões, a publicação do “Panorama da Distorção Idade/Série no Brasil” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que tem como base os números do Censo Escolar de 2017, revela que

[...] as taxas de distorção idade-série entre estudantes com deficiência são muito altas desde os anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil, 42% dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a média nacional é de 12%. Essa situação é agravada nos anos finais do ensino fundamental, chegando a 57% entre os estudantes com deficiência, versus 26% da média nacional. No ensino médio, 53% dos estudantes com deficiência têm dois ou mais anos de atraso escolar. (UNICEF, 2018, p. 11).

Nesse contexto, com a obrigação de, paulatinamente, ir acabando com as turmas de Ensino Fundamental, EJA Médio, Programa de Aceleração de Estudos (Travessia - PE), até só haver turmas de Ensino Médio, restaram, em 2009, na instituição, algumas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente, duas turmas do sétimo ano, quatro do oitavo e quatro do nono. Assim sendo, as matrículas passam a ser ofertadas para o Ensino Médio e Atendimento Educacional Especializado.

Sobre as Escolas de Referência, Santos e Silva (2019) chamam atenção, no estudo intitulado “Políticas Educacionais do Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições”, ao monitoramento e fluxo escolar na rede estadual de Pernambuco, elucidando que tais instituições, com relação à distorção idade-série,

[...] não convivem com esse problema, pelo menos não do ponto de vista da inclusão. Estão excluídos desta escola todos os alunos que possuem uma distorção idade-série e serão excluídos da escola aqueles que não se adaptarem. Também estão excluídos todos os alunos que precisam trabalhar e estudar, efeito que precisa ser verificado por meio de novas pesquisas (SANTOS; SILVA, 2019, p. 71).

As informações, acima, deixam explícito o processo de exclusão de todos aqueles que não se enquadram nos padrões de referência. Tais padrões não acolhem a distorção idade/série, atingindo, conseqüentemente, as alunas e alunos com deficiência. Sendo assim, na Escola Louis Braille, no ano de 2012, todos os alunos com deficiência já tinham saído. Alguns deles foram para outras escolas e outros desistiram de estudar. Por conseguinte, as professoras e professores da Educação Especial foram removidos para a instituição Charles Barbier, localizada na mesma cidade da escola anterior citada, onde trabalhei de 2012 a 2016.

A escola Charles Barbier não fazia parte do programa de educação de tempo integral. Ela ofertava o Ensino Fundamental (anos finais), o Ensino Médio, o Normal Médio, o terceiro e quarto ciclos do EJA Fundamental, o EJA Médio e o Programa Travessia. Éramos os únicos professores que trabalhavam com alunos com deficiência nas referidas modalidades do ensino, na cidade e região. Assim, eles buscavam se matricular na instituição, ou próximo dela, para facilitar o acesso ao AEE. Essa procura fez com que o total de matrículas de alunos com deficiência, na referida escola, passasse de seis para trinta e nove, exigindo dela, entre outras mudanças, a realização de adaptações arquitetônicas, a revisão das práticas docentes e que a reestruturação da sala de recurso multifuncionais (SRM), a qual estava servindo de depósito. Com isso, o ótimo acolhimento, no início de nossas funções, na escola, foi se esvaindo. O lado positivo é que o processo de inserção das alunas e dos alunos com deficiência no ensino regular, em concomitância ao AEE, foi se consolidando, ou seja, aqueles que já frequentavam as aulas regulares passaram a vivenciar o AEE em turno inverso, em conformidade com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Após oito anos trabalhando com pessoas com deficiência visuais, esse foi o primeiro momento em que me deparava com alunos com baixa visão. Para além das estratégias

didáticas, que são distintas com as alunas e os alunos com cegueira e com baixa visão, no que diz respeito ao acolhimento tiflológico³, algo que me chamou atenção foi o elevado medo da exposição da deficiência. O temor do preconceito e da discriminação, frente ao estigma da deficiência visual, é mais presente nesse grupo, quando comparado às pessoas com cegueira.

No ano de 2012, tínhamos sete alunos com deficiência visual cursando as seguintes séries: 1º e 8º anos do Ensino Fundamental (dois alunos); 2º e 3º ciclo do EJA Fundamental (dois alunos); 2º ano do Ensino Médio (dois alunos) e Programa Travessia (um aluno). As idades variavam de oito a 42 anos. Em 2013, a situação é reafirmada com 12 alunos matriculados: na Educação Infantil (um aluno); 2º, 3º e 8º anos do Ensino Fundamental (três alunos); 3º e 4º ciclos do EJA Fundamental (quatro alunos); 2º e 3º anos do Ensino Médio (quatro alunos), com idades que variavam de quatro a 45 anos. Entre esses alunos predominava a cegueira. Em 2012, eram cinco com cegueira e dois com baixa visão; já em 2013, havia dez com cegueira e dois com baixa visão. Esclarecemos, ainda, que alguns desses alunos faziam o ensino regular em outras escolas vizinhas ou localizadas em outros municípios e frequentavam a Escola Charles Barbier para ter acesso ao AEE.

Dentre os entraves percebidos, a partir da realidade da Escola Charles Barbier, o que sobressaía era a dificuldade de interação dos professores do AEE com os docentes do ensino regular, condição ressaltada como indispensável na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a). Havia também professoras e professores do ensino regular que sequer participavam das reuniões promovidas pela coordenação escolar, quando a temática eram alunas e alunos com deficiência, alegando motivos diversos: um grupo de professoras e professores e outros profissionais da educação diziam não ter formação para lidar com esse tema; outros escutavam tudo o que era trazido nas formações e até interagiam nesse espaço, mas não executavam nada; bem como havia aqueles que achavam que o amparo escolar deveria ser sob o estigma da comisseração e, por isso, as alunas e alunos com deficiência não deveriam ser cobrados em relação às obrigações escolares, tendo, assim, o processo avaliativo maculado. Todavia, existiam professoras e professores do ensino regular que, mesmo assumindo não ter conhecimento técnico, buscavam inovar a prática docente e interagiam com as professoras e professores do AEE, sendo parte ativa nas adaptações dos subsídios didáticos, proporcionando aulas mais próximas da perspectiva inclusiva.

³ Acolhimentos relacionados a área da Tiflogia.

Em 2013, por haver grande quantidade de ações pedagógicas referentes às alunas e aos alunos com deficiência visual, foi solicitado um segundo professor braillista à Gerência Regional de Ensino (GRE), a qual jurisdicionava a Escola Charles Barbier. Com a sua chegada, conseguimos ofertar, com mais tranquilidade, o AEE aos alunos com deficiência visual, bem como fazer as adaptações dos materiais didáticos e paradidáticos, atividade constitutiva das atribuições do professor braillista, como preconiza a Lei nº 12.757, de 24 de janeiro de 2005. Além de mais um braillista, a instituição também foi contemplada com uma impressora em braille Index Everest DV4 (Fotografia 1), equipamento de extrema importância, por possibilitar maior produção de material em braille.

Fotografia 1- Impressora braille modelo Index Everest DV4



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Descrição da Fotografia 1 - Impressora braille de folha solta de formato vertical, nas cores cinza ao meio e branco nas laterais. Posicionada sobre uma carteira escolar e ao fundo um quadro branco.

No ano de 2013, assumi a função de professor braillista com uma criança com cegueira, chamada Diego (nome fictício), de quatro anos de idade, emergindo a necessidade de entender alguns conceitos sobre a criança com cegueira congênita. Além disso, tive a oportunidade de trabalhar junto com uma professora com cegueira, experiência na qual pude ampliar as minhas possibilidades cognitivas perante as diversas realidades que compõem o mundo da pessoa com deficiência visual, bem como entender que os desafios da prática docente permaneciam, mas de maneira distinta entre mim e essa professora. As minhas dificuldades, enquanto professor normovisual⁴, eram diferentes daquelas de uma professora com cegueira. Possivelmente, esse foi o primeiro momento que refleti sobre a prática docente

⁴ Termo utilizado para designar a pessoa que não se enquadra com deficiência visual. Optamos por esse termo em detrimento da palavra “vidente” para evitar conotações que não se relacionam ao segmento da pessoa com deficiência visual. Para essa opção, consultamos grupos de estudos e representantes de associações de pessoas com deficiência visual no município de Recife-PE, os quais corroboraram ser esse o termo mais utilizado no estado de Pernambuco. Também foi possível apreciar como termo equivalente a palavra “enxergante”, através da dos estudos de Vigata (2016).

do professor (com e sem visão) no AEE e que atua com pessoas com cegueira e com baixa visão.

Com relação ao antigo vínculo, quando trabalhava na Escola Charles Barbier, assumi a função de Técnico em Educação Visual na Gerência de Políticas Públicas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Ainda nessa experiência, tive também a oportunidade de percorrer algumas escolas nas regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão do estado, colaborando como apoio pedagógico na área específica de atuação. Consequentemente, entre os ambientes visitados, foi possível perceber problemas similares, mas também ações exitosas. Contudo, na maioria deles, foi possível identificar a necessidade de aprimoramentos a serem implementados nesse segmento educacional. Nessas visitas, ressalto as matrículas de alunos com deficiências múltiplas em Classes Especiais, o que demonstra que essa realidade não está superada.

Em 2016, houve um segundo concurso realizado pelo Governo do Estado de Pernambuco para professor braillista. No que se referiu a cargos e a requisitos para sua investidura, bem como a funções, a atribuições e a cargas horárias que se direcionavam à Educação Especial, nada mudou em relação ao primeiro certame ocorrido em 2006. Os aprovados foram convocados a assumir o cargo em 2017, momento em que passei a trabalhar também na capital, atuando em escola do tipo regular, por força do novo vínculo.

De ímpeto, nos veio a sensação de que as realidades das alunas e dos alunos com deficiência visual seriam melhor acolhidas por estarmos na capital. Passei por três instituições de ensino e me deparei com dificuldades similares às que já foram externadas anteriormente: heterogeneidade dos alunos com deficiência visual; dificuldades de articulação entre os professores; pessoas com deficiência contidas no estigma da comiseração; e o mais surpreendente, escolas sem sala de recursos multifuncionais (SRM), obrigando o docente a fazer o atendimento de forma precária nos outros ambientes da unidade de ensino, quando possível.

Decorridos todos esses anos de trabalho, várias inquietações foram surgindo. Em meio a esses questionamentos, explico os pontos que mais me incomodaram. Em primeiro lugar, a distorção idade/série – na grande maioria das vezes, meus alunos se enquadravam nessa condição, o que me leva a crer que seja necessário traçar um perfil do aluno com deficiência visual em escolas do estado de Pernambuco, pois, como destaca Caiado (2014), as pessoas com deficiência visual, embora consigam ser definidas com cegueira ou com baixa visão, não constituem um grupo homogêneo.

Outro aspecto que pontua são os estigmas de subestimação ou superestimação. Em vários momentos de interação pedagógica com professores, coordenadores e gestores, entre outros profissionais do ambiente escolar, pude perceber que eles desconsideravam as potencialidades da pessoa com deficiência, quando explicitavam, de maneira excludente, que a pessoa com deficiência não acompanha a realidade da sala de aula comum; outros, a grande maioria, toleram a presença da aluna e do aluno com deficiência em sala comum, em vista da obrigatoriedade legal, mas não respeitam ou não entendem as subjetividades desses sujeitos: ora tratando a especificidade dos estudantes com o desdém da comiseração revestido de compaixão; ora superestimando, quando não percebem a humanização desse estudante e o relacionam sob uma perspectiva equivocada, que é a barreira da adoração do herói, constituída a partir desumanização daquele estudante.

Nesse sentido, penso ser imprescindível conhecer como as pessoas que compõem o ambiente escolar compreendem a educação da pessoa com cegueira ou com baixa visão. Refletindo sobre a questão, temos a contribuição de Pires (2010), ao esclarecer que:

Historicamente, a imagem mental e social da cegueira conjectura a conceitos metafóricos e simbólicos. Se por um lado, os cegos eram concebidos como indefesos e abandonados, por outro lado, existia a ideia de indivíduos com poderes sobrenaturais ou dotados de uma agudeza tátil e auditiva supernormal (PIRES, 2010, p. 18).

Em meio a esse percurso profissional acima exposto, na tentativa de aprofundar meus conhecimentos sobre as problemáticas relacionadas a Educação Especial, busquei a graduação em Licenciatura em Pedagogia (de 2011 a 2014), cursada na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nesse período, tive apenas duas disciplinas que tratavam diretamente da Educação Especial, deixando a sensação de carência de debates acadêmicos que incluíssem a temática na formação inicial do pedagogo. Na tentativa de amenizar essa ausência, busquei o curso de Pós-Graduação *lato sensu* (de 2016 a 2018) em Libras e Braille, pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (Facol), no sentido de aprimorar minhas percepções sobre a educação da pessoa com deficiência visual.

Essas inquietações me motivaram a procurar, em 2019, o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em específico, a linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, uma vez que tinha como objetivos compreender a concretização ou não da escolarização, seja no ensino regular ou seja no AEE, das pessoas com cegueira ou com baixa visão, a partir do que está posto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Apesar da grave crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, partimos para o estado da arte sobre o tema de nossa pesquisa, procedimento que, como explicam Vosgerau e Romanowski (2014), se trata de um aprofundamento da revisão da literatura, de modo a permitir relacionar a temática pesquisada com produções científicas que revelem aspectos recorrentes e ausentes sobre a mesma. Assim, sua finalidade é “delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo, realizado por meio de levantamento bibliográfico seletivo, restrita aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172). Efetuamos também um estudo exploratório, executado de forma remota, através da consulta a setores da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco: a) Gerência de Políticas Públicas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH); b) Núcleos de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (NEIDH) das Gerências Regionais de Ensino Recife Norte e Sul, Metro Norte e Sul. Por meio desse estudo, foi possível identificar escolas que, no ano de 2021, possuíam, no quadro discente do Ensino Médio, alunas e alunos com cegueira ou baixa visão.

Com relação ao estado da arte, nosso recorte temporal abarcou os anos de 2008 a 2019. Optamos por iniciar em 2008, porque, nesse ano, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que pode ser entendido como um grande feito na educação das pessoas com deficiência no país, haja vista a necessária superação legal dos princípios e valores do paradigma educacional da integração para a emergência de novos pressupostos que orientam o paradigma da inclusão. Nosso levantamento iniciou-se pelas publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), por compreendermos sua relevância, enquanto sistema oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

A princípio, usamos os descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “Deficiência Visual”, “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Encontramos 223 dissertações e 49 teses que apresentavam um ou mais descritores usados nos seus títulos. Todavia, ao lermos os resumos das pesquisas identificadas, 35 resumos para sermos exatos, vimos que muitos desses trabalhos eram da área de saúde. Assim sendo, mudamos os descritores para “deficiência visual”, “cego”, “cegueira”, “baixa-visão”, “pessoa cega” combinando com o descritor “educação”. Nesse momento, tivemos acesso a 104 dissertações e 31 teses. Na tentativa de conhecer os estudos que tínhamos em mãos, lemos os resumos, introduções, metodologias e resultados, procurando aquelas que, de alguma maneira,

contemplavam o AEE, por entendermos, à luz da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), não haver inclusão sem a oferta desse atendimento. No Quadro 2, apresentamos dois recortes que proporcionam uma visão geral do cenário nacional pesquisado.

Quadro 2 - Resultado do mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes)

RECORTE GEOGRÁFICO				
Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Norte
62 pesquisas 46 dissertações e 16 teses	39 pesquisas 27 dissertações e 12 teses	18 pesquisas 17 dissertações e 1 tese	13 pesquisas 11 dissertações e 2 teses	3 pesquisas 3 dissertações e 0 tese
UNIVERSIDADES				
UFES; UNESP⁵ (7 dissertações) UFSCar; Estácio de Sá/RJ (5 dissertações) USP (3 dissertações) UNOESTE; UFU; Centro Salesiano/SP; UNIEBE; UFF; UNIRIO; Metodista/SP (2 dissertações) UFRJ; UNICID; Centro Universitário Moura Lacerda; UFMG; PUC/MG (1 dissertação)	UFRN (8 dissertações) UFCE (6 dissertações) UFBA (5 dissertações) UFMA (3 dissertações) UFPB (2 dissertações) UFPI; UNIT/Aracaju; UFAL (1 dissertação)	UFRS (3 dissertações) FURB (3 dissertações) UNIOESTE; PUC/RS (2 dissertações) UFSM; UNISC; UNISINOS; UNOESC; UCS; UNIVALI; UEM (1 dissertação)	UFGD (4 dissertações) UEMS (2 dissertações) UNB (3 dissertações) UFG; UCB (1 dissertação)	UFAM (2 dissertações) UFPA (1 dissertação)
UNESP; UFES (4 teses) USP (2 teses) Presbiteriana Mackenzie; USF; UNIMEP; UFRJ; UFMG; PUC/MG (1 tese)	UFBA (6 teses) UFCE (3 teses) UECE; UFPB; UFRN (1 tese)	UFRS (1 tese)	UNB; UFMT (1 tese)	-

Fonte: Elaboração do autor.

Dos 135 estudos citados, no quadro 2, 13 dissertações e uma tese trazem, de alguma maneira, o Atendimento Educacional Especializado relacionado à cegueira ou à baixa visão na educação, como já anunciamos anteriormente. Contudo, quando articulados

⁵ Os quantitativos mencionados no Quadro 2, se referem a produção das instituições.

exclusivamente ao Ensino Médio, realidade em foco na nossa pesquisa, apenas uma dissertação se enquadra nesse critério, a saber, o estudo de Borges (2016). Apesar de encontrarmos números significativos de estudos que relacionavam a cegueira ou a baixa visão ao Ensino Médio, estes visavam as práticas de ensino de disciplinas como Matemática, Química, Física e Geografia, entre outras, deixando o AEE, quando mencionado, em condição coadjuvante.

Com esses dados em mãos, precisávamos ampliar nossas percepções no sentido de entender se essa constatação se estendia a outras plataformas além da Capes. Buscamos, então, ampliar a pesquisa para outras bases de dados: periódicos especializados; repositórios de programas de pós-graduação em educação com notas entre 5 e 7 em avaliações da Capes; estudos apresentados em dois grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Educação Especial (GT15) e Formação de Professores (GT08), por ser nossa área de pesquisa e integrar a linha à qual o nosso estudo está atrelado no PPGEduc; e, por fim, o repositório da Universidade Federal de Pernambuco, do referido programa de pós-graduação, por ser o chão que acolhe a pesquisa em pauta. Utilizamos os mesmos descritores anteriores, “deficiência visual”, “cego”, “cegueira”, “baixa-visão” e “pessoa cega”, combinando-os com o descritor “educação”.

A lacuna permaneceu, pois não encontramos estudos que relacionassem cegueira ou baixa visão com o foco no Atendimento Educacional Especializado, exclusivamente, no Ensino Médio. A quantificação dos resultados é registrada no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Resultado do mapeamento do Estado da Arte

PLATAFORMAS	O ENSINO MÉDIO		
	Dissertações	Teses	Artigos
Revista Brasileira de Educação Especial - Qualis/Capes – A2	-	-	1
Revista Educação Especial - Qualis/Capes – A2	-	-	1
Revista Benjamin Constant - Qualis/Capes – B4	-	-	1
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped / GT 15 – Educação Especial)	-	-	1
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped / GT 8 – Formação de Professores)	-	-	-
Repositório da UFPE - Capes – Mestrado: 5 / Doutorado: 5	-	1	-
Repositório da UFSCar - Capes – Mestrado: 6 /Doutorado: 6	4	-	-
Repositório da PUC/RS - Capes – Mestrado: 6 / Doutorado: 6	1	-	-
Repositório da UNESP-MAR - Capes – Mestrado: 6 / Doutorado: 6	-	-	-
Repositório da UFPR - Capes – Mestrado: 6 / Doutorado: 6	-	-	-

Repositório da UFRS - Capes – Mestrado: 6 / Doutorado: 6	-	-	-
Repositório da UERJ - Capes – Mestrado: 7 / Doutorado: 7	-	-	-
Repositório da UNISINOS - Capes – Mestrado: 7 / Doutorado: 7	-	-	-
Repositório da UFMG - Capes – Mestrado: 7 / Doutorado: 7	-	-	-
Resultados: 11 Estudos	5	2	4

Fonte: Elaboração do autor.

Esclarecemos que os estudos contidos, no Quadro 3, referentes às dissertações e às teses, não se repetem. Ou seja: se a pesquisa já constava entre aquelas encontradas, inicialmente, no Catálogo da Capes (Quadro 2), ela não foi contabilizada, quando identificada no repositório das instituições investigadas. Após análise dos dados presentes nos dois quadros acima sistematizados, ressaltamos um silenciamento em relação às práticas docentes (professor da classe comum e professor do AEE) e o público-alvo da nossa pesquisa (alunos e alunas com cegueira e com baixa visão no ensino médio).

Face aos dados coletados, buscamos compreender o contexto que envolve os temas das pesquisas dos autores aqui identificados a partir de três categorias. A primeira se refere à Caracterizando os Sujeitos, a qual precisou ser subdividida em: sujeitos com e sem deficiência e sujeitos/alunos com distorção idade/série. Os resultados apontam que três dissertações não tomam como participantes da pesquisa as pessoas com deficiência, como pudemos observar em Melo (2013), Gomes (2015) e Borges (2016). Os autores tratam do público-alvo da educação especial, a partir da percepção do professor e não dos alunos que se encontram nessa condição. Buscando maior imersão, procuramos entre as pesquisas aquela que contemplasse a professora ou professor com deficiência visual na posição de sujeito/participante da investigação, contudo, essa realidade não foi objeto de análise de nenhuma delas. Sobre a subcategoria “sujeitos/alunos com distorção idade/série”, a maioria dos estudos não considerou esse dado relevante, só foi possível perceber essa preocupação em três dissertações: Oliveira (2008), Neto (2016) e Silva (2017).

A partir da aproximação da primeira categoria, foi possível entender, de alguma maneira, se e como as subjetividades das pessoas com cegueira ou baixa visão são acolhidas nas pesquisas já desenvolvidas no cenário nacional no campo da educação. Concordamos com Flick (2009), quando defende que a proximidade do sujeito/participante deve ser entendida como melhor estratégia na construção da pesquisa, porque é a partir da interação entre pesquisador e informante que se torna possível compreender o cotidiano de um contexto social e contribuir para a sua transformação. Para a nossa pesquisa, significa abraçar e nos

nortear através do princípio do movimento das pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”.

A segunda categoria que elencamos, no tratamento dos estudos identificados, é a Inclusão enquanto ação vinculada do ensino regular e AEE. As realidades investigadas revelam entendimento contrário ao considerado na presente categoria, como podemos ver a seguir: seis dissertações - Palmeira (2012), Aragão (2012), Coimbra (2012), Silva (2012), Neto (2016) e Silva (2019); duas teses: Gross (2015) e Alves (2018); e um artigo de Rangel (2017).

Sobre esse resultado, inferimos 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 a aluna e o aluno com deficiência estejam na sala de aula comum e possam interagir com seus pares e trocar aprendizados. Entender que a interação é pertinente entre os alunos, mas não entre os professores do ensino regular 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 essa situação como 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).

Na nossa terceira categoria focamos a Educação de pessoas com cegueira e com baixa visão no Ensino Médio. Para tanto, foi necessária a criação de subcategorias. Nesse sentido, tivemos estudos que analisaram essa realidade a partir de Disciplinas curriculares, os quais se caracterizam da seguinte forma: onze dissertações, das quais quatro trataram, do componente curricular Química (ARAGÃO, 2012; MELO, 2013; COSTA, 2016 e SILVA, 2019); três sobre o componente Matemática (PALMEIRA, 2012; MACHADO, 2014 e PETRÓ, 2014); um sobre o componente Geografia (OLIVEIRA, 2008); um sobre o componente Espanhol (SILVA, 2012); um sobre o componente Biologia (PAULINO, 2014) e mais um sobre o componente Educação Física (NETO, 2016); duas Teses, das quais uma tratou do campo das Artes Visuais (GROSS, 2015) e uma na área da Matemática (ALVES, 2018); e, por fim, dois artigos, ambos na área da Biologia (CARDINALI e FERREIRA, 2010; ROCHA e SILVA, 2016).

Ainda sobre nossa terceira categoria, encontramos pesquisas que trabalharam com os Conteúdos Específicos da Deficiência Visual, tais como as dissertações de Gomes (2015) e Silva (2017), as quais abordaram a Tecnologia Assistiva. Já Borges (2016) focou no Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência visual. O artigo de Resende Filho e outros (2013), por sua vez, tratou do Código Matemático Unificado e da Grafia Química Braille.

Finalizando, identificamos, ainda, a dissertação de Coimbra (2012), a qual analisou a Educação Profissional, em concomitância com o Ensino Médio; a tese de Fortes (2017), sobre a Formação de Professores; e o artigo Rangel (2017), voltado às expectativas dos alunos perante a matrícula no Ensino Médio.

Diante do acima exposto, podemos inferir que parte significativa das pesquisas presentes na categoria Educação de pessoas com cegueira e com baixa visão no Ensino Médio se limitam a analisar a estratégia de ensino em sala de aula, com base em disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio (entre os 24 estudos analisados, 15 fazem esse caminho), indicando-nos que, de alguma maneira, esses estudos contribuem para a inserção das pessoas com cegueira ou baixa visão na sala de aula comum. Todavia, é imprescindível assumir uma prática pedagógica inclusiva, coletiva, que evidencie “[...] que inclusão não se faz, apenas, com as modificações ou acréscimo de um artefato material” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238). Esta prática implica um trabalho conjunto com gestores e discentes em diálogo com conhecimentos que promovam transformações reais no processo de ensino-aprendizagens de todos, de modo a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 8). A educação inclusiva implica, portanto, não apenas a transformação do modo como a professora e o professor se percebe no processo de ensino-aprendizagem, mas como a escola, em sua amplitude, promove ações para que todos sejam capazes de aprender.

Com relação à educação da pessoa com deficiência, no cenário brasileiro e no estado de Pernambuco, recorreremos aos números contidos no Censo Escolar 2020. No documento, é exposto que são 1.308.900 alunos na educação especial no Brasil. No estado de Pernambuco, a Educação Especial é composta por 48.573, estando 46.095 inseridos em classe comum e 2.478 em classes especiais. Quando analisado o número de matrículas dos níveis Fundamental e Médio, percebemos vertiginosa discrepância no que concerne ao atendimento de alunos com deficiência: 33.844 e 4.129 alunos respectivamente (BRASIL, 2021a).

Somados os dois níveis acima referidos às demais possibilidades de matrícula na Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais e EJA Fundamental), temos 43.135 alunos com deficiência distribuídas nas escolas de Pernambuco. Quando fazemos o mesmo movimento com o Ensino Médio (Ensino Propedêutico, Normal/Magistério, Curso Técnico Integrado, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA), o resultado é 5.566 matrículas do referido alunado. Os resultados nos mostram, portanto, que o acesso à escola, nas referidas modalidades do ensino, sofre uma redução significativa de 37.569 alunos com deficiência que não chegam ao Ensino Médio. (Quadros 4 e 5).

Quadro 4 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no estado de Pernambuco

ETAPAS DE ENSINO									
Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			
Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)
3.996	733	3.263	33.844	20.864	12.980	4.129	4.002	18	109

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Censo Escolar 2020 – BRASIL/INPEP (BRASIL, 2021b).

Quadro 5 – Continuação do número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no estado de Pernambuco

ETAPAS DE ENSINO									
Educação Profissional Técnica de Nível Médio				Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)			Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
Total	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	Curso Técnico Subsequente	Total	Curso FIC Concomitante	Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
399	128	93	178	5	5	-	6.328	5.295	1.033

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Censo Escolar 2020 – BRASIL/INPEP (BRASIL, 2021b).

Voltando nosso olhar especificamente para as pessoas com deficiência visual, consideramos relevante apontar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que informam, com base na nota técnica nº 1/2018 - releitura dos dados de pessoas com deficiência no censo demográfico 2010, à luz das recomendações do Grupo de Washington, que esta deficiência é considerada a mais frequente no Brasil, chegando a um

percentual de 3,4% da população, o que corresponderia a aproximadamente 6,4 milhões de pessoas.

Os números discrepantes de matrículas da Educação Especial nos fizeram perceber o quão é alarmante o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Médio. O processo de exclusão é gradual, na medida em que o nível de escolaridade avança, sinalizando-nos que estes alunos e alunas vão perdendo espaço nas políticas educacionais nas diferentes etapas do ensino e, conseqüentemente, nas escolas, em particular, naquelas de nível médio. Esse dado, associado aos dados do IBGE acima apontados e a ausência de pesquisas analisadas no nosso estudo bibliográfico, revelam a necessidade de investigações que foquem a educação desse público na referida modalidade, a partir das práticas docentes tanto na sala de aula comum, como também na sala de recursos multifuncionais, de modo a se identificar em que medida tais práticas se aproximam, ou se distanciam dos pressupostos teórico-metodológicos em prol da educação dos alunos com deficiência, especificamente quando se trata daqueles e daquelas com cegueira e com baixa visão.

Diante do acima exposto, colocamos a seguinte questão: como a prática docente voltada aos alunos com cegueira e com baixa visão, matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tem atendido às necessidades educacionais desse alunado? Para elucidar o nosso questionamento, definimos como objetivo principal da nossa pesquisa: compreender como se constitui a prática docente de professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado na educação dos alunos com cegueira e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: (i) Conhecer a estrutura física e organizacional da escola do Ensino Médio no que concerne à educação dos alunos com cegueira e com baixa visão; (ii) Delinear o perfil dos alunos com cegueira e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da rede estadual; (iii) Identificar a percepção de parte da comunidade escolar (professores, gestores e alunos) sobre a educação dos alunos com cegueira e com baixa visão; (iv) Caracterizar as práticas dos professores da sala de aula comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado, com relação aos alunos com cegueira e com baixa visão.

No texto "O re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender" a autora traz uma reflexão de significativa perspicácia sobre a temática.

A inclusão tem sua existência nas diferenças que se diferenciam. E em seu eterno retorno, a cada vez que um aluno sofre a crueldade da exclusão e da

escotomização daqueles que tentam a ocultar com medidas temporárias, parcialmente eficientes ou ineficientes, a inclusão grita pela sua sólida e complexa existência, independente das circunstâncias adversas, pois ela se faz presente por todas as sutis e exageradas formas de indignação que são expressas das mais distintas maneiras e que ecoam contrárias à discriminação, ao apartheid. (ORRÚ, 2017, p. 44-45).

Buscamos, com a pesquisa em tela, contribuir para o aprimoramento dos pressupostos teóricos e metodológicos necessários à construção e/ou consolidação de valores educacionais inclusivistas que acolham a subjetividade da pessoa com cegueira ou com baixa visão, bem como ajudar o ambiente escolar a ultrapassar a prática das comparações e entender que o caminho, no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva, não é a promoção da igualdade, mas, sim, o acolhimento das diferenças (MANTOAN, 2003).

2 DESVELANDO O LUGAR DOS DISCENTES COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico, explanaremos em específico sobre a deficiência visual, a partir de duas peculiaridades que são foco da pesquisa, a cegueira e a baixa visão. Iniciaremos trazendo informações que versam sobre características da deficiência. Na sequência, serão apresentadas as iniciativas educacionais que se direcionam a esse público com base nos paradigmas⁶ da segregação/institucionalização, da integração e da inclusão que orientaram e/ou orientam os pressupostos da Educação Especial, bem como os aportes legais correlacionados, que subsidiam as principais recomendações educacionais no Brasil. Apresentamos, igualmente, nesta seção, os principais aspectos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação dos alunos e alunas com deficiência e, em específico, para o público alvo da nossa pesquisa, trazendo, por fim, uma exposição das configurações atuais do Ensino Médio e suas possíveis implicações na Educação Especial.

2.1 Deficiência Visual: cegueira e baixa visão

Começamos nossas explicações trazendo o conceito de deficiência. Optamos por externar o conceito trazido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), pela representatividade do documento no cenário político e social, uma vez que ela busca chamar nossa atenção aos entraves que podem ser restritivos na formação cidadã de parte significativa de nossa população, especificamente, aquelas pessoas que compõem o público-alvo da educação especial. Nesse sentido, é importante compreender 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, 2015, p. 8-9).

Expomos esse conceito, porque ele nos chama atenção à disposição da natureza da pessoa com deficiência, alertando-nos sobre o quão as barreiras atitudinais, comunicacionais, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas e nos transportes presentes na sociedade, ou seja, como “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a

⁶ “[...] o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000. p. 3).

participação social da pessoa [...]” pode impedir a sua formação cidadã. (BRASIL, 2015, p. 9). Vale salientar que, a depender da barreira, as pessoas terão determinada dificuldade para superá-la. Isso significa que a deficiência, quando atrelada à ausência de recursos nos transportes, na comunicação, nas atitudes, entre tantos outros, criam condições desiguais no convívio social com equidade. (BRASIL, 2015). Essas barreiras são construções sociais que geram impedimentos ao pleno direito das pessoas com deficiência.

Com relação à deficiência visual, de acordo com a LBI (BRASIL, 2015), ela é considerada como deficiência sensorial. Gil (2000) corrobora essa afirmação ao esclarecer que, enquadrada no campo sensorial, essa deficiência abrange, desde a perda total da visão (amaurose), quando não há percepção de luz, à baixa visão, na qual ainda existe resíduo visual. Sobre a cegueira, é possível dividi-la em duas condições específicas, que é a congênita, quando já se nasce com a deficiência, ou se perde a visão ainda criança; e a cegueira adquirida, quando a perda da visão ocorre após o período da infância. Quanto às pessoas com baixa visão, Gil (2000) entende que são aquelas que possuem resíduo visual, mas que, mesmo utilizando recursos de correção ópticos, não resgatam a acuidade visual.

Destacamos, como já foi dito anteriormente, que a deficiência visual, de acordo com informações trazidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018), é a mais comum no Brasil. Ao visitarmos o *site* da Fundação Dorina Nowill para Cegos⁷, em 15 de maio de 2021, nos deparamos com dados que nos chamaram a atenção sobre esse público. Como apontado pela referida Fundação, “[...] 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (com cegueira) e 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar)”.

É importante compreender que a visão desempenha papel crucial na nossa vida, entendendo que as construções sociais dos tempos mais remotos até os atuais foram organizadas em torno das projeções desse sentido. Na contemporaneidade, com o advento e difusão das novas tecnologias de comunicação/informação, possivelmente, a necessidade de dispor do recurso da visão seja ainda mais exigida. Nesse cenário, não desfrutar plenamente desse recurso tem gerado interpretações equivocadas, as quais vão da comiseração ao heroísmo sobre a pessoa com deficiência visual.

As informações do Relatório Mundial sobre a Visão, publicado em 2021 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), demonstram que a maioria dos levantamentos e

⁷ A instituição foi fundada em 1946, intitulada “Fundação para o Livro do Cego no Brasil”, com o objetivo de produzir e distribuir livros em Braille. Na atualidade, é uma das maiores impressas Braille do mundo, produzindo e distribuindo gratuitamente livros em braille, além de livros falados e digitais acessíveis para pessoas com cegueira e baixa visão. Disponível em: <http://fundacaodorina.org.br/> Acesso em: 02 mai. 2022.

avaliações populacionais das pessoas com deficiência visual é feita com base no conceito de acuidade visual. No entanto, o cenário clínico atual não se limita a esse formato, acolhendo outros critérios “como o campo de visão, a sensibilidade ao contraste e a visão de cores” (OMS, 2021, p. 10). Complementando tais informações, esclarecemos que “a acuidade visual é uma medida simples e não invasiva da capacidade do sistema visual de discriminar dois pontos de alto contraste no espaço” (OMS, 2021, p. 11). Sendo assim, o relatório estabelece que visão “normal é referida como 6/6” (OMS, 2021, p. 11). Nesse caso, as percepções de acuidade visual que compõem alguma forma de deficiência se ilustram conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 - Classificação da gravidade da deficiência visual com base na Acuidade Visual no olho melhor

Categoria		Acuidade visual no olho melhor	
		Pior que:	Igual ou melhor que:
Deficiência visual leve		6/ 12	6/ 18
Deficiência visual moderada		6/ 18	6/ 60
Deficiência visual grave		6/ 60	3/ 60
Cegueira		3/ 60	
Deficiência visual de perto		N6 ou M 0,8 a 40cm	

Fonte: OMS (2021, p. 11).

O quadro 6 demonstra tecnicamente, através de uma leitura oftalmológica, as principais condições que atualmente podem caracterizar as pessoas com deficiência visual e cegueira. Conforme a exposição das categorias de deficiência no quadro, só haveria uma condição que pode ser considerada cegueira e quatro possibilidades de deficiência visual. Ao remeter essa leitura para o ambiente educacional, poderíamos considerar as condições de deficiência visual expostas no quadro como baixa visão.

Como pontuado por Gil (2000), os espectros da visão são amplos e podem compor desde a amaurose, que é a perda total da visão, até as que não tenham nenhuma intercorrência. Assim, diferente do que comumente entendemos, o termo deficiência visual não se restringe às pessoas com cegueira, mas também aquelas com baixa visão. Compreendendo que somos seres subjetivos, não dispor do recurso da visão sempre impacta, de alguma maneira, a pessoa com essa característica. Contudo, as repercussões não são iguais:

O impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores. (GIL, 2000, p. 9).

A partir dos estudos de Toniazzo (2015), foi possível entender que, como qualquer outro ser humano dotado de subjetividade, é impossível prever as reações de cada sujeito que é acometido pela perda de visão. Ou seja: a partir dessa individualidade, não há como estabelecer quais serão as reações da pessoa. O que se pode dizer é que os fatores mais comuns que influenciam, de alguma maneira, sobre a personalidade dessas pessoas são o “[...] momento em que ela acontece (congenita ou adquirida); [...] forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva); e condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema” (TONIAZZO, 2015, p. 24). Para esse público, são vários os aspectos levados em consideração para interpretação do mundo externo, valendo destacar que os recursos auditivos, táteis e olfativos, possivelmente, são os mais utilizados. Um exemplo dessa questão emerge da experiência profissional do pesquisador na condição de docente. Numa dessas situações de sala de aula, uma aluna disse ao professor que ele estava “lindo”. Considerando a convivência no ambiente escolar, o docente percebeu que a característica que balizava o conceito de beleza da aluna se relaciona ao cheiro do perfume do qual ela gostava.

Em relação à cegueira congênita, uma questão inicial emerge: até qual idade a perda da visão pode ser considerada dessa natureza? Há mais de uma percepção dentre os estudiosos desse campo do conhecimento. Lázaro (2009) e Soares (2014) dizem que a cegueira congênita seria do nascimento até os primeiros anos de vida. Para Toniazzo (2015), é aquela ocorrida no nascimento ou no período imediato a ele. Já Borges (2016) afirma, em seus estudos, que a cegueira hereditária ou adquirida é aquela 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. Segundo a pesquisadora,

O diagnóstico da deficiência visual, em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular, 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 com deficiência visual. (BORGES, 2016, p. 76).

Embora essa informação tenha relevância e deva ser considerada na compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, é importante ressaltar que apenas o diagnóstico do tipo de deficiência não a define enquanto pessoa e que outros fatores precisam ser considerados, principalmente, quando do seu ingresso no ambiente educacional. Nesse sentido, é prudente considerar quando ocorreram “as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual – cegueira – congênita, por exemplo.” (BORGES, 2016, p. 78).

Lima (2018), em parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos, resalta, em seus estudos, que há inúmeras definições que permeiam o espectro da deficiência visual. A primeira seria a sua divisão em dois grupos: cegueira e baixa visão (também usado, com frequência, o termo visão subnormal). No entender da autora, na perspectiva legal, exposto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, pode-se apreciar as seguintes definições:

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, grifo nosso).

No ambiente educacional, é preciso atentar para as funcionalidades práticas trazidas pelo aluno, a partir do resíduo visual apresentado ou de sua total ausência e, a com base nisso, entender as potencialidades, de cada um, 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”. A informação nos leva a refletir sobre a posição equivocada da adoção do diagnóstico clínico como respaldo para o planejamento educacional. Embora tenhamos ciência de suas contribuições, a pesquisadora deixa claro, e nós concordamos, que as estratégias educacionais voltadas às pessoas com cegueira e baixa visão não pode ser delimitada, unicamente, por meio de documentos clínicos. É preciso lançar mão das possibilidades do estudante. Nesse sentido, no ambiente educacional, os professores podem adotar o código de leitura e escrita Braille, tomando como base o conceito de Lima (2018, p.4, grifo nosso) a seguir:

Cegueira: 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.

Um ponto de grande relevância é entender que a deficiência não se reduz a um fator biológico limitante. O que há de biológico em cada sujeito humano são suas características. A desqualificação das especificidades pessoais é o que socialmente reconhecemos por deficiência. Salientamos que as propostas de educação às pessoas com deficiência visual são direcionadas, com frequência, as pessoas com cegueira. Entender, portanto, as características dessa deficiência é um passo importante para a corporificação de um processo de ensino e de aprendizagem inclusivo para as pessoas com cegueira e baixa visão. Sobre a realidade educacional que envolveu e envolve esse público específico da Educação Especial, nos debruçaremos no tópico a seguir.

2.2 Educação dos discentes com Cegueira e com Baixa Visão: das primeiras propostas aos tempos atuais

O percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual remonta ao século XVI. Bruno e Mota (BRASIL, 2001b) esclarecem que foi nesse século que o médico italiano, Girolínia Cardono, começou os primeiros experimentos de leitura através do tato. Contudo, foi Peter Pontamus, Fleming (pessoa com cegueira) e o padre Lara Terzi que elaboram os primeiros livros que trataram da educação da pessoa com cegueira.

No decorrer dos anos, os conhecimentos acerca desse público foram se espalhando e, no século XVIII, mais precisamente em 1784, em Paris, é criada, por Valentin Haüy, a primeira escola para pessoas com cegueira, denominada Instituto Real dos Jovens Cegos. No século XIX, quando essa proposta de escola se difundiu pela Europa e Estados Unidos, surge uma nova maneira de leitura e escrita em relevo, o Sistema Braille, publicizado pelo seu criador Louis Braille⁸ em 1825. O sucesso do método é muito expressivo, logo se consolida e chega ao Brasil. (BRASIL, 2001b).

⁸ “Louis Braille nasceu em 04 de janeiro de 1809, em Coupvray, na França. Filho de Monique Baron, uma jovem simples da fazenda que se casou com Simon-René Braille, este se dedicava à fabricação de arreios e selas. Aos três anos, ao tentar perfurar um pedaço de couro com a sovela pontiaguda e afiada, aproximou-a do rosto. O

No nosso país, a educação das pessoas com deficiência visual é iniciada por José Álvares de Azevedo, pessoa com cegueira, que retorna ao país depois de temporada no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, onde aprendeu o sistema Braille. Sua aluna, Adèle Sigaud, pessoa com cegueira, é filha do Dr. Xavier Sigaud, que tinha contato com o imperador da época, D. Pedro II. O médico expõe para o imperador as condições desse público no cenário educacional brasileiro, o que contribuiu para, em 17 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, seja inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Essa é primeira iniciativa institucional de acolhimento das pessoas com cegueira no Brasil (BRASIL, 2001b; SILVEIRA, 2017). De acordo com informações no *site* do Instituto Benjamin Constant, publicadas em 22 de agosto de 2019 e atualizadas em 16 de setembro de 2020: “com o advento da República, a escola passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos e, pouco tempo depois, Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891, mudou novamente o nome da instituição para Instituto Benjamin Constant, que permanece até hoje” (BRASIL, 2020, p. [1]).

A segunda instituição especializada, voltada às pessoas com cegueira no Brasil e a primeira da região nordeste, foi fundada na cidade de Recife-PE. O idealizador foi ex-aluno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que após sua formação, busca difundir seus conhecimentos na área da Tiflologia, fundando o Instituto dos Cegos do Recife, inaugurado em 12 de março de 1909 (MENDONÇA, 2019). De acordo com o autor, desde 2002, o Instituto dos Cegos do Recife passou a se chamar Instituto Antonio Pessôa de Queiroz (IAPQ) em homenagem ao seu fundador. Desde 1935, o instituto é administrado pela Santa Casa de Misericórdia do Recife e está logrado na rua Guilherme Pinto, 146 - Graças, Recife - PE, CEP: 52011-210. Atualmente, esse espaço oferta inúmeros serviços às pessoas com cegueira e com baixa visão, tais como: “orientação e mobilidade, práticas esportivas, aula de artes manuais, música, leitura em braille, escrita cursiva, informática e telemarketing (em parceria com o Senac), teatro, dança e preparação para vestibulares e concursos”. (MENDONÇA, 2019, p. 19).

Com a mesma proposta de instituição especializada, encontramos o Instituto para Cegos Padre Chico, em São Paulo, e o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, ambos criados

couro era rijo e o pequeno o forçava para cortar. A sovelã acabou resvalando e atingindo-lhe o olho esquerdo, causando grave hemorragia, e a infecção que se seguiu ao ferimento alastrou-se ao olho direito, provocando a cegueira total” (KUGELMASS, 1951, *apud* SILVEIRA, 2017, p. 21-22).

no ano de 1927. Em 1936, surge o Instituto de Cegos da Bahia; e, em 1944, o Instituto Paraense de Cegos. (FRANCO; DIAS, 2007).

Vale ressaltar que as primeiras iniciativas se direcionaram, principalmente, às pessoas com cegueira, como a do médico Girolínia Cardono, anteriormente citada, e as ações desenvolvidas no Instituto Real dos Jovens Cegos na França, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil e nas demais instituições brasileiras criadas para esse público, bem como o surgimento e a consolidação do código Braille na França e em outros países. Contudo, tais iniciativas, no decorrer da história, se pautaram ora no paradigma da institucionalização/segregação, ora no da integração e, por fim, no da inclusão. (UZÊDA, 2013; COLIN; BASTOS, 2004; RAMPELOTTO, 2004). Embora as mudanças paradigmáticas tenham sido observadas na educação das pessoas com deficiência, isso não significa que os princípios e os valores que orientam cada um deles estejam de todo superados no cenário educacional.

Para Mazzotta (2001) e Sasaki (2006), a história das pessoas com deficiência é marcada, inicialmente, por um período de total negligência, constituindo-se como um momento de desumanização da sociedade. Esse seria o período pré-cristão, quando ter uma deficiência era uma “anomalia” de extrema gravidade. Nessa época, as pessoas, assim, identificadas eram postas numa condição de abomináveis, legitimando-se o abandono, a perseguição, os massacres e mesmo a dizimação delas, pelo fato de apresentarem diferenças que as distinguiam das demais pessoas, impossibilitando qualquer convívio social.

O século XVI se caracterizou com um período de atendimento que se limitava unicamente a cuidados. Com a institucionalização desse serviço, surgiram os asilos e os manicômios como solução social àqueles que eram considerados aberrantes. Para o Estado, nessas instituições a pessoa com deficiência “[...] seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado [...]”, assim como, de acordo com a autora, estas serviriam “[...] também para proteger a sociedade dos ‘anormais’”. (MENDES, 2006, p. 387).

Ainda com base no paradigma da segregação, que preconizava o lugar das pessoas com deficiência à parte do convívio social, surge no século XIX, as primeiras escolas especializadas e as classes especiais em escolas regulares (MENDES, 2006). Embora haja uma lacuna temporal entre os séculos XVI e XIX, as ações desenvolvidas nesses períodos tomam como base os princípios e valores desse paradigma, pois, apesar de haver uma mudança na denominação das instituições - de asilos, manicômios para escolas especializadas e classes especiais em escolas regulares - o estigma de “anormalidade” permanecia sendo justificativa de exclusão socioeducacional das pessoas com deficiência.

Nessa mesma direção, Uzêda (2013) reforça que, mesmo havendo melhoras no atendimento a esse público, quando comparado um momento a outro momento histórico, elas permaneciam afastadas do convívio social por serem consideradas fora dos padrões de “normalidade” aceitáveis na época. No ambiente educacional, o atendimento era especializado e substituía o ensino comum. No cenário brasileiro, essas ações podem ser observadas nos estudos de Rampelotto (2004), os quais nos chama atenção para a criação das instituições criadas no Brasil Império, sendo estas voltadas, exclusivamente, para as pessoas com cegueira e surdez. Como destacado pelo autor,

Foi somente na segunda metade do século XIX, com intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área de Educação Especial. Tais ações surgiram com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant – IBC/RJ) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado atualmente de Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES/RJ). (RAMPELOTTO, 2004, p. 2).

O modelo praticado na institucionalização/segregação passa a ser questionado pela comunidade acadêmica, por grupos de profissionais e pela sociedade civil, a partir do século XX, quando emergem as primeiras discussões acerca dos direitos humanos, que, contrário às práticas do paradigma segregacionista, buscam dignificar todos indiscriminadamente. Outro fator de grande contribuição para essas novas discussões sobre o atendimento às pessoas com deficiência foi o cenário do pós Segunda Guerra: muitos soldados feridos tornaram-se pessoa com deficiência, gerando uma comoção, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos, no sentido de um direcionamento, voltado à reinserção social desses soldados, de modo que fossem reabilitados no sistema produtivo (ARANHA, 2001; RAMPELOTTO, 2004; MENDES, 2006; UZÊDA, 2013). Para Aranha (2001), essa mudança de perspectiva visava atender, principalmente, aos moldes político-econômicos do capitalismo, que temia um ônus para o Estado com a manutenção do paradigma segregacionista. De acordo com Aranha (2001), [...] “Tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação” (ARANHA, 2001, p. 167). A exigência por produtividade, advinda desse modelo, pesa muito negativamente contra as pessoas com deficiência, desde essa época até os tempos atuais, quando os pressupostos que o alicerçam são completamente capacitistas⁹, ou seja, acreditam na superioridade de pessoas “fisicamente aptas”, como destaca Camargo (2020, p. 87), sobre

⁹ A palavra Capacitismo é originária do termo em inglês denominado *Ableism*, derivado do verbo em língua inglesa “to be able” – ser capaz. (CAMARGO, 2020, p. 87).

aquelas com deficiência, como se estas últimas não fossem capazes de ser produtivas na sociedade. Sobre o capacitismo, a autora nos alerta para a capacidade que esse modelo tem de reforçar, ainda mais, o preconceito nas relações sociais, pois “[...] parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um status de segunda classe, consideradas inferiores por pessoas sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência”. (CAMARGO, 2020, p. 87).

Como repostas aos questionamentos da institucionalização/segregação, surge o paradigma integralista. Nesse modelo, embora os ambientes para o atendimento à pessoa com deficiência sejam associações e centro especializados, classes especiais em escolas regulares, entre outros, o isolamento social não era mais premissa, ao contrário, o foco passava a ser a reabilitação. Trata-se de um paradigma que [...] advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional” (ARANHA, 2001, p. 168). Ou seja, pessoas destoantes dos padrões, dentre estas as com deficiência, passam a ter acesso a pessoas e a ambientes considerados “normais” para assim aprenderem o convívio em sociedade, através da aniquilação de suas características, as quais eram consideradas anomalias. Fica evidenciado, portanto, que não havia nenhum intuito de tentar compreender as características desse público específico e, de alguma maneira, valorizar as suas possibilidades, sendo a deficiência concebida como um erro a ser corrigido. Para tanto, o treinamento e a reabilitação do modelo se constituíam em três etapas,

[...] a primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A fase seguinte, consequência desta e a ela consequente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc.), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou re-encaminhamento desta para a vida na comunidade. (ARANHA, 2001, p. 169).

Esses caminhos operacionais alcançam o campo educacional. Não diferente dos outros ambientes, nas escolas, o paradigma da integração pressupunha a deficiência como um problema que limitava os discentes, fazendo com que as ações se centrassem nas correções dessas características para, quando possível, o discente com deficiência pudesse ter acesso ao ensino regular. Nessa perspectiva, nas escolas regulares, as responsabilizações estavam,

exclusivamente, nas possibilidades dos discentes, que, quando não conseguiam se adequar para serem integrados nas salas de aulas comuns, junto com os outros discentes sem deficiência, eram obrigados, caso quisessem estudar, a encarar a única opção que lhes restava: as classes especiais. Ou seja, as salas de aula comuns tão somente estavam acessíveis àqueles que conseguissem se enquadrar aos padrões considerados normais, obrigando os alunos e as alunas com deficiência a buscarem uma adaptação necessária, muitas vezes, desumana e impossível de ser alcançada por aqueles que estavam inseridos, principalmente, nas escolas públicas.

As principais críticas sobre esse paradigma apontam para o fato de que ele não conseguiu, na prática, inserir e integrar o aluno com deficiência na sala de aula comum (SASSAKI, 2006; UZÊDA, 2013). De acordo com Sasaki (2006, p. 33), a integração revelou-se inoperante nas instituições de ensino, posto que tal paradigma, como salienta o autor, “[...] constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade [...]), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade”.

Distanciados da proposta inicial, que previa a reabilitação do aluno com deficiência para integrá-lo na sala de aula comum, o que por si já configura sua nocividade, as escolas, com base nas orientações do paradigma da integração, adota procedimentos, ainda mais, comprometedores para a educação desse público, tais como: classe especial localizada no ambiente mais afastado da escola (no último corredor, por trás de quadras de esporte, em salas inicialmente projetadas para depósitos), o que impossibilita a interação entre as alunas e alunos com e sem deficiência; turmas multisseriadas com apenas um professor assumindo todos os níveis ou modalidade de ensino; inserção de quantitativo elevado de discentes com deficiência na mesma sala de aula, sob a responsabilidade de uma professora ou professor, negligenciando-se as subjetividades advindas de cada deficiência, dentre outros procedimentos observados ao longo de nossa experiência profissional.

Vale ressaltar que, quando comparado ao paradigma da segregação, o paradigma da integração, em alguns aspectos, significou um passo importante no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. De acordo Mendes (2006, p. 388), a proposta da integração [...] “apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos **portadores de deficiência**¹⁰, quanto pelo criticismo

¹⁰ De acordo com componentes de associações de pessoas com deficiência visual de Recife-PE, o termo “portador”, não deve ser usado associado às pessoas com deficiência, porque representa uma dissonância as suas características.

científico direcionado aos serviços educacionais existentes”. Para Bruno (1999), em algumas escolas, a integração atendeu bem às necessidades dos alunos com deficiência, o que se deu em função destas serem bem equipadas e o seu quadro docente ter uma boa formação profissional. Contudo, tais realidades não correspondem ao que predomina no cenário nacional, o que a própria Bruno (1999) reconhece em seus estudos ao pontuar a Educação Especial no Brasil. Como ela bem chama nossa atenção,

[...] essa realidade não se constitui regra em nosso meio, pois nas salas de recursos há professores sem capacitação específica e nenhum preparo para trabalhar em parceria com o ensino comum, tornando-se, desta forma, o trabalho pedagógico das salas de recursos individualizado, solitário, e, muitas vezes, esses espaços acabam funcionando como classe especial. (BRUNO, 1999, p. 32).

Com a virada de perspectiva da segregação, na qual houve a impossibilidade de inserção social, para a integração, quando essa inserção se torna possível em função da reabilitação, as discussões sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil se ampliam e as pessoas com deficiência passam a ser notadas em ambientes antes exclusivos para pessoas “normais”, como exemplo, as escolas regulares. Embora restrita, a inserção desse alunado é de extrema importância no cenário educacional brasileiro, pois marca os primeiros momentos em que pessoas com e sem deficiência convivem no mesmo espaço. A partir desse convívio, as características do público-alvo da Educação Especial passam a ser mais observadas, levando ao rápido questionamento do paradigma da integração por estudiosos, associações e familiares, que logo perceberam o desrespeito às individualidades deles, quando exigiam que os discentes com e sem deficiência executassem as mesmas atividades, sem que houvesse a menor adequação delas às necessidades específicas de cada um (ARANHA, 2001; RAMPELOTTO, 2004; MENDES, 2006; SASSAKI, 2006; UZÊDA, 2013).

Segundo Costa (2009), o formato de educação integradora prevalece no cenário brasileiro, entre a década de 70 e a década de 90, e, embora tenha contribuído com a reformulação da Educação Especial, como apontamos acima, sua superação passou a ser necessária, posto que ela não garantia a educação de todos. Corroborando essa perspectiva, Pereira e Matsukura (2013, p. 126, grifo dos autores) afirmam que o paradigma da integração,

[...] passou a sofrer críticas por não estar cumprindo seus objetivos e por ter se tornado um processo de mera colocação de pessoas com “deficiência” na mesma escola frequentada por indivíduos “não deficientes”. Em respostas às críticas, surgiu na década de oitenta a ideia da educação inclusiva que se consolida nos anos noventa.

Com o paradigma da inclusão, veio a percepção de que os discentes, independentemente de suas características, devem ter acesso incondicional aos diversos ambientes que compõem a escola. As alunas e alunos não precisariam cumprir um requisito mínimo para ter acesso à classe comum, pois caberia à instituição de ensino ser capaz de adaptar-se, reconhecendo suas diferenças. Para Soares (2011), o processo de inclusão pressupõe a oferta, através de um sistema de ensino regular, de uma proposta educacional capaz de qualificar todos os discentes. Ressaltamos a seguir, a partir dos estudos de Mantoan (2003), as ideias centrais que marcam os avanços trazidos pelo paradigma da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, quando comparado ao da integração, como nos chama atenção a autora,

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p. 16, grifo nosso).

A partir da década de 1990, a educação brasileira passa por inúmeras transformações, as quais estão diretamente ligadas a eventos internacionais que passaram a refletir sobre formas de disseminação e consolidação dos princípios da inclusão. Um aspecto importante é a oferta de um sistema educacional que contemple a heterogeneidade dos estudantes, reconhecendo as diversidades nos ambientes escolares, onde todos teriam oportunidades iguais, incluindo o acesso à sala de aula comum das pessoas com deficiência (MELO, 2014). O autor destaca dois eventos que marcaram significativamente esse processo de mudança paradigmática: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990); e a Declaração de Salamanca, Espanha (1994). Segundo Caiado (2014), os referidos eventos foram indispensáveis para anunciar, propagar e consolidar o lema Educação para Todos, trazendo avanços significativos no campo das políticas educacionais voltadas à Educação Especial.

Com relação à Declaração de Salamanca, é possível perceber que os governos são intimados a adotar ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial a partir da criação de medidas legais pautadas nos princípios da Educação Inclusiva. Tratando especificamente da “Estrutura de Ação em Educação Especial”, a Declaração traz o seguinte princípio norteador:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. [3]).

É inegável a necessidade de as escolas entenderem e aplicarem caminhos pedagógicos que insiram os discentes com e sem dificuldades originadas das deficiências nos mesmos espaços pedagógicos. Pautar essa compreensão se fez necessário, porque, até então, na vigência do paradigma da integração, a escola se caracterizava como um espaço de dissociação, ao separar, física e educacionalmente, as pessoas a partir daquilo que consideravam deficiência.

Com o paradigma da inclusão, as responsabilidades de adaptação são retiradas das pessoas pertencentes aos diferentes grupos “desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1997), os quais não precisam mais se adequar para ter acesso à escola regular e a sala de aula comum. Agora é responsabilidade dos sistemas de ensino adequar as instituições, do ponto de vista das acessibilidades arquitetônicas, das comunicacionais, mobiliários, dos recursos tecnológicos, das formações continuadas, entre tantas outras adequações, para a oferta de oportunidades educacionais igualitárias a todos. No cenário educacional brasileiro, tais adequações implicam o reconhecimento de que “crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.” (BRASIL, 1997, p. [3]). Tal compreensão pode resultar em uma melhor assimilação e em uma materialização do real sentido da escola inclusiva.

É importante entender que o conceito de inclusão não circunscreve as pessoas com deficiência exclusivamente. “Inclusão é um processo que se fundamenta em princípios democráticos e de participação social plena, e que não se limita a algumas áreas da vida humana, como a educação, por exemplo” (BATISTA, 2015, p. 44). Por nosso foco de debate ser a inclusão educacional da pessoa com cegueira e baixa visão, achamos importante desmistificar percepções presentes dentro e fora do chão da escola que ainda limitam a inclusão educacional a alunas e alunos com deficiência. A consequência disso é um entendimento equivocado que prevê a dicotomia entre a educação regular e a especial. Mendes (2006, p. 388) aponta, em seu estudo, que a maioria dos atores dos ambientes educacionais entende a “Educação Especial como um sistema paralelo ao sistema

educacional” e que, no cotidiano escolar, é subentendido que os discentes com deficiência são de responsabilidade exclusiva dos docentes do AEE.

Definir inclusão não é tarefa fácil, pois, como nos chama atenção Ainscow (2009), há tendências e percepções que permitem conceituar o paradigma pelo menos de cinco formas distintas, por corresponderem a “significados dados à inclusão por pessoas diferentes em contextos diferentes” (AINSCOW, 2009, p.18). Para melhor entendimento das contribuições do autor, dialogamos com estudos de Albuquerque (2014), que corrobora as conceituações de inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de promover escola para todos; inclusão como educação para todos.

A inclusão que se refere à deficiência e à necessidade de educação especial trabalha com a hipervalorização da deficiência, o que limita as possibilidades dos discentes. Nesse sentido, ao invés do foco ser as possibilidades educativas e as características da deficiência uma peculiaridade a ser respeitada, o processo ocorre de forma inversa. O destaque é dado à deficiência, que é carregada de estigmas e preconceitos, limitando o processo de ensino sobre as correções dos erros advindos da idiosincrasia. O autor alerta, ainda, que essa perspectiva invalida a equidade de direitos, posto que seus defensores, ao tentar justificar as “escolas especiais como uma resposta neutra à “necessidade”, eles podem argumentar que certas crianças seriam mais bem atendidas em ambientes especiais” (AINSCOW, 2009, p. 15).

A conceituação da inclusão como respostas a exclusões disciplinares está ligada à ideia de grupos de discentes que são dissonantes aos padrões que caracterizam o suposto bom comportamento. Nesse processo, há duas formas de exclusão:

Disciplinar formal - [...] mandar crianças para casa no período da tarde, taxa de “cabular aula” e a categorização de estudantes como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais.

Disciplinar informal [...] meninas que engravidam e que podem ser desencorajadas a continuar a frequentar a escola continua a distorcer as percepções da composição de gênero nos números oficiais de exclusão em alguns países (AINSCOW, 2009, p. 15, grifo nosso).

Podemos observar que esta conceituação, diferente da apresentada anteriormente, que foca os estigmas e os preconceitos da deficiência, aponta que a inclusão tem idiosincrasia relacionada à correção de um comportamento ou de estrutura pessoais, que fogem aos padrões sociais previamente definidos.

Com relação ao conceito de inclusão como sendo aquele direcionado ao resgate de todos os grupos vulneráveis à exclusão, vimos que o autor coloca em pauta todos aqueles que estejam sob ameaça na sociedade pelo fato de se distinguirem enquanto grupos dissidentes. No cenário brasileiro, além das pessoas com deficiência, poderíamos exemplificar: indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, entre outros.

Na inclusão posta enquanto forma de promoção de escola para todos, Ainscow (2009) apud Albuquerque (2014), entende que tal concepção paira na criação de uma “escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada” (AINSCOW, 2009, p.17). O que nos deixa inseguros sobre essa proposta é o entendimento de um processo educacional fomentado sob uma lógica homogênea da diversidade. Como ressalta Albuquerque (idem), parece-nos que a preocupação com o diverso diz respeito apenas ao acesso às escolas. A escola é uma das partes do processo educacional, o que torna insustentável pensar em mudança escolar sem refletir sobre as diferenças presentes nas diversidades. Assim, se nos restringirmos a inclusão ao acesso, este conceito pode não provocar debates sobre propostas educacionais capazes de promover, verdadeiramente, a inclusão de todos.

Sobre a inclusão como educação para todos, Albuquerque (2014), com base ainda nos estudos de Ainscow (2009), deixa claro que esse conceito é fruto de debates promovidos pelo movimento de mesmo nome (Educação para Todos), tutelado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sobre esse processo, o autor destaca três eventos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Dacar (2000). O primeiro por lançar mão das discussões iniciais sobre o ideário inclusivo; o segundo pela expressiva dedicação e significância em agregar a inclusão à Educação Especial; o terceiro por firmar, coletivamente com os governos, o cumprimento das metas estabelecidas pelo movimento Educação para Todos.

Essa proposta, quando comparada a última, amplia as discussões sobre a educação de pessoas com deficiência para além da escola. Embora esse modelo passe a impressão de que a educação será igual para todos os discentes, isso é um equívoco, posto que, se as instituições de ensino se constituem por pessoas não homogêneas, com suas características específicas, a proposta educacional não pode ser a mesma para todos. Vale ressaltar que esse equívoco sobre os princípios da igualdade de oportunidades trazidas pelo paradigma da inclusão ainda hoje não é compreendido nas escolas. Com frequência, pudemos observar que docentes e gestores desconsideram as características e as necessidades particulares de alunas e alunos

com deficiência, acreditando que a inclusão se resume a inserção à sala de aula comum e a algumas adaptações de materiais didáticos.

As discussões em torno da inclusão educacional são complexas por não estar restrita ao nível ou modalidade do ensino ou as pessoas com deficiência. Embora esse tipo de inclusão busque imprimir concepções de uma educação que supere as desigualdades de oportunidades e as compreensões maculadas acerca dos grupos minoritários, dentre esses, com mais especialidade, as pessoas com deficiência, é preciso entender que:

Trata-se de um *processo* contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (AINSCOW; BOOTH, 2002, p. 7, grifo dos autores).

A inclusão exige a percepção de princípios e valores éticos. Não é algo que se reduz a matrícula na escola, a construção de uma rampa de acesso, ao ingresso numa sala de aula comum, ou ao fato de a população saber que esse público existe. Ela vai muito além, ou seja, os “valores inclusivos se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (AINSCOW, 2009, p. 19). A questão dos “valores” nos chama atenção, quando refletimos acerca dos discentes com cegueira ou baixa visão, pois nos remete à subjetividade desse público quanto às influências e às imposições de um mundo normatizado pelos recursos da visão e em que medida as suas necessidades específicas são atendidas, considerando que muitos deles não dispõem de recursos pedagógicos no ambiente educacional. A superação das dificuldades, vivenciadas pelos discentes e que emanam desse contexto, exige, portanto, que a inclusão seja compreendida

[...] como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Dentre as mudanças já efetivadas nas instituições de ensino, destacamos a criação de subsídios legais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva; a consolidação do acesso das pessoas com deficiência às salas de aulas comuns; o reconhecimento da Educação Especial e do AEE de forma transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a oferta obrigatória pelos sistemas de ensino do AEE (complementar e suplementar) como parte do processo educacional do público alvo da Educação Especial e de Salas de Recursos Multifuncionais como espaço prioritário para esse atendimento, dentre outras medidas significativas para o ingresso e permanência desse público no processo de escolarização. (BRASIL, 2008, 2009a, 2010)

É preciso compreender quais são as propostas sociais e culturais que possibilitam, ou travam, o desenvolvimento da pessoa com deficiência e provocam o abandono do conceito de deficiência restrito ao campo biológico. Enquanto sujeitos humanos, essas pessoas precisam ter suas diferenças reconhecidas e suas particularidades acolhidas para a construção de um processo de ensino e de aprendizagem inclusivo. A inclusão não se resume simplesmente em inserir, diferenciar e adaptar as escolas para esse público. Todas as ações devem partir da compreensão de que as alunas e alunos com deficiência precisam assumir a posição de protagonismo, do contrário, estaremos vivendo uma fraude (BRASIL, 2015).

A inclusão é um processo vivo, em construção, que provoca aprimoramentos constantes. Dentre as discussões atuais envolvendo esse paradigma, duas nos chamam atenção: o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). O cenário educacional bipartido, entre professores do ensino regular e do AEE, faz emergir discussões sobre quem de fato é o responsável pela educação das pessoas com deficiência. Não obstante as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a), orienta que a educação desse público-alvo deva ocorrer a partir de ações articuladas entre os professores da instituição de ensino, percebemos, no cotidiano escolar, resistências no trabalho em colaboração tanto por parte de professores do ensino regular como dos que compõe o AEE. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45),

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...].

Embora o coensino ainda não seja uma prática efetivada, *a priori*, em nossas escolas, entendemos que se trata de uma proposta promissora, posto que busca responsabilizar todos,

de maneira coletiva, no processo de ensino e de aprendizagem. Centrar a educação de discentes com deficiência no trabalho do professor do AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, favorece a constituição de processos de exclusão no/do espaço escolar. Contudo, face aos entraves, inclusive financeiros, para a oferta do ensino colaborativo, principalmente nas escolas públicas, é prudente fortalecer as propostas educacionais em curso e que se alicerçam nos paradigmas da inclusão, até que novas políticas educacionais viabilizem a transformação de docentes e gestores para outras intencionalidades educativas.

Com relação ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conceito oriundo de **Desenho Universal**, utilizado, predominantemente, na área da arquitetura, este tem assumido um compromisso de aprimorar os processos educacionais inclusivos. Surge nos Estados Unidos, em 1999, com o nome original “Universal Designer Learning (UDL)”. A título de exemplo, apontamos o conceito de *rampa*, construção que substitui as escadas, uma vez que nem todas as pessoas podem usá-las. As rampas, ao contrário, servem a todas as pessoas, com ou sem mobilidades reduzidas, garantindo acessibilidade, através da locomoção, sem, necessariamente, pedir ajudar a alguém. Para Zerbato e Mendes (2018, p.149-150), “o DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras [...]”.

O DUA é resultado de pesquisas que potencializam formas de aprendizagens, assessorando docentes e demais profissionais sobre a percepção, o aprimoramento ou a construção de recursos materiais e métodos, que garantam um processo educacional mais acessível à heterogeneidade dos discentes nos ambientes escolares. Essa proposta, assim como o ensino colaborativo, ainda não se corporificou amplamente no cenário educacional brasileiro. Sobre o tema, identificamos apenas duas pesquisas em nível de doutoramento, uma da pesquisadora Ana Paula Zerbato, defendida em 2018, pelo programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa”; e outra desenvolvida pela pesquisadora Geisa Letícia Kempfer Böck, defendida em 2019, pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o título “O Desenho Universal para a Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância”. Essa escassez de estudos sobre o DUA reforça, portanto, o quanto o mesmo ainda não é parte constituinte de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

2.3 Aportes legais que constituem a Educação Especial no Brasil

O tópico anterior nos situa sobre ações que se voltam à deficiência visual e às propostas trazidas a partir dos paradigmas da segregação/institucionalização, da integração e da inclusão. Nesse sentido, é fulcral entender que a estrutura educacional que acolhe as pessoas com deficiência visual em tempos atuais, com acesso institucionalizado às escolas regulares, à sala de aula comum e à oferta de atendimento educacional especializado (AEE), são resultados de um processo histórico e político que culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Dentre os aportes legais que se voltam à educação das pessoas com deficiência no Brasil, a LDB nº 4.024 (BRASIL, 1961) demarca o primeiro momento que a Educação Especial é contemplada junto com os demais segmentos. Intitulando este segmento como “educação dos excepcionais”, a referida LDB orientava sua inserção, quando possível, ao sistema geral de ensino, com o objetivo de “integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961, p. [9]). Ainda que represente um marco importante no processo de escolarização desse público, é preciso compreender que a lei está envolta no paradigma na integração, uma vez que há a obrigação de adaptação por parte deles como pré-requisito ao acesso educacional.

A década de setenta, do século passado, é marcada por uma nova orientação educacional implantada pelo governo militar. A lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, ressaltando que discentes com deficiência mental, física e superdotados poderiam receber tratamento especial com base em orientações do Conselho de Educação (BRASIL, 1971, p. [1]). Com a proposta, o entendimento era de que o discente deveria ser inserido em escolas especiais, que tinham a função de ofertar treinamento para atividades específicas, o que pode ser entendido como um retrocesso, quando comparado com as orientações legais anteriores (MAZZOTA, 2001). Nesse caso, os discentes não poderiam mais frequentar as escolas comuns.

Na década de oitenta, as discussões são marcadas pelo processo de redemocratização, com destaque para a Constituição (BRASIL, 1988). No que concerne à garantia de educação para todos, vimos que, referida Constituição no Art. 208 inciso III “o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123), há uma sinalização quanto às preocupações sobre como a educação desse segmento da população brasileira deve ser assegurada nas instituições de ensino regular. Fechando a década, temos a lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que só será regulamentada em 1999, através do decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e determinando as providências devidas.

Em 1994, é publicado a Política Nacional de Educação Especial que tem como objetivo geral:

Servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1994, p. 45).

Embora em consonância com a Constituição de 1988, a política não pontua o AEE como serviço a ser ofertado às alunas e aos alunos com deficiência. Nesse período, a oferta de atendimento especializado às pessoas com deficiência era classificada como “Ensino com Professor Itinerante” (BRASIL, 1994, p. 20).

A partir da década de 1990, a educação brasileira passa por transformações que buscam universalizar a educação, voltando a atenção para aqueles que tinham prejuízos escolares, o que proporcionou ações voltadas às pessoas com deficiência, como já pontuamos no tópico anterior. A década é marcada por uma nova LDBEN (BRASIL, 1996), documento que, no artº 4º, determina o Estado como provedor de educação pública e gratuita, especificando que o AEE deve ser “gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996, p. [2]). Nesse texto, ainda, trata da Educação Especial, no capítulo V, artigos 58, 59, 60, o que pode ser percebido como um avanço dado o destaque para temática.

Todavia, é importante atentar para pontos de estagnação, que remontam à integração do aluno na sala de aula, através de serviços especializados que só serão acionados “quando necessário”, como pudemos observar no art. 58, no seu §2º “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração** nas classes comuns do ensino regular”. (BRASIL, 1996, p. [19], grifo nosso).

É possível perceber que a ênfase dada a integração possibilita apartar as pessoas com deficiência dos convívios sociais presentes na escola regular, tomando-se como base uma possível inadequação do aluno. Como está posta, a lei se coloca como um aporte legal para “manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS 2011, p. 108).

O decreto nº 3.298 (BRASIL 1999), como exposto anteriormente, regulamenta a lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No artº 24, inciso II, a lei define “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia **transversalmente** todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, p. [1], grifo nosso). Mesmo sem explicações relacionadas à operacionalização necessária à transversalidade indicada, percebemos a lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) como um passo positivo na educação de pessoas com deficiência, por ser mais um documento que indica a possibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial disporem de AEE em todo processo educacional.

A inserção das pessoas com deficiência nas salas de aula comuns pode ser percebida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). O artigo 8º determina 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”. E no artigo 18, §1º, inciso IV, a Resolução propõe: “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001a, p. [5]), de modo a atender às necessidades educacionais do referido público. Reconhecemos que esse documento representa a base para que as pessoas com deficiência fossem inseridas nas salas de aula comum e de que o ensino ofertado a elas não se restringisse ao professor especializado ou do ensino regular, mas da parceria entre os dois. Nessa Resolução, pudemos observar uma preocupação com as necessidades específicas da pessoa com deficiência. Com relação à deficiência visual, Melo (2014) destaca as seguintes recomendações,

[...] Uma relação dialógica, na qual a interação dos sujeitos envolvidos em sala de aula é a parte fundamental para uma prática inclusiva e que possibilite autonomia e independência do educando. No caso da **pessoa com deficiência visual**, deve-se priorizar aqueles recursos com pistas táteis, sonoras, olfativas de forma a possibilitar seu contato com esses elementos como parte de sua natureza sem causar estranheza ou sentido de inadequação. (MELO, 2014, p. 75, grifo nosso).

Ressaltamos que, a partir da nossa vivência profissional, houve, e ainda há, resistências sobre o modelo de educação trazido pela política supracitada. Mesmo com todas as discussões em torno da inclusão, ainda há professores, da sala de aula comum e do AEE, que compartilham a concepção de que é mais eficaz o atendimento educacional de pessoas

com deficiência em salas exclusivas, ou classes especiais, sob a defesa de que neste ambiente elas teriam melhores condições de aprendizagens, através de interações facilitadas por seus semelhantes. Também há docentes que acreditam que a educação dessas alunas e alunos é garantida pelo simples fato de eles estarem em sala de aula e conseguirem ouvir a explicação das atividades propostas à turma. Tais compreensões são equivocadas, pois é preciso lembrar que o processo de ensino-aprendizagem exige interação entre as partes (docentes, discentes, conteúdo). Entre os docentes, podemos trazer o exemplo de uma aula de Física, no Ensino Médio para discentes com cegueiras, no qual a professora ou professor, possivelmente, não saberá como exemplificar o conteúdo de Ondas Luminosas para eles, assim como também como o professor do AEE especialista em Tiflogia, possivelmente, não terá domínio sobre o conteúdo de Física. Isso significa que, para haver um processo de ensino-aprendizagem exitoso com alunas e alunos com cegueira e com baixa visão, é preciso pensar e agir de forma coletiva (professor de sala regular e professor do AEE), não se esquecendo do contexto e das peculiaridades dos discentes, de modo a construir ações educativas pautadas nos princípios da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um marco legal que busca agregar orientações teórico metodológicas, oferecendo subsídios que reafirmem a necessidade de inserção incondicional do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares e a oferta de AEE. Sobre este atendimento, a as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), prevê a oferta do AEE na rede regular de ensino face a matrícula do discente com deficiência. Dentre as orientações presentes no documento, destacamos os Art. 2º e 5º, os quais definem as atribuições centrais do AEE na trajetória escolar desse público a saber:

Art. 2º O AEE 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 O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...];

É importante ressaltar que o AEE está fortemente atrelado ao modelo médico, como destaca os estudos de Toniazzi (2015), Borges (2016) e Sales (2019), posto que ainda é vivenciado o entendimento nas redes públicas de ensino, de que para os discentes com

deficiência ter acesso ao AEE é necessário haver um diagnóstico clínico que ateste a especificidade do discente. Contudo, destacamos na Nota Técnica nº 4, do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) (BRASIL, 2014a), os esclarecimentos devidos sobre esse desacerto nas políticas vigentes em nossas instituições de ensino municipais e estaduais, que, assim, entendem o AEE:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, **não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.** (BRASIL, 2014a, p. [2], grifo nosso).

A reação da SECADI, ao criar uma nota que esclarece que o diagnóstico clínico é secundário para o acesso ao AEE, é a prova de que as ações educativas para esse público são completamente alicerçadas e limitadas ao conceito de deficiência como fator unicamente biológico. Embora o modelo clínico tenha sido superado do ponto de vista da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Nota Técnica acima referida, este modelo ainda se sobressai face ao proposto pelo acolhimento educacional do AEE.

Salientamos que o diagnóstico clínico, como destacado na Nota Técnica nº 4, apesar de ser importante, enquanto documento complementar, não pode servir de ferramenta para a exclusão da pessoa com deficiência no espaço educacional. É imprescindível atentar para a realidade socioeconômica dos discentes da rede pública de ensino, visto que eles, enquanto membro de família de baixa renda, segue um longo e exaustivo caminho para a aquisição do diagnóstico clínico no serviço público de saúde, o que, com frequência, resulta na negação do AEE, necessário ao pleno desenvolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem.

A tentativa mais recente de aporte legal direcionado à Educação Especial é o Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). Apesar dos avanços alcançados pela política (BRASIL, 2008), o Ministério da Educação, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, entende serem necessárias modificações relacionadas à educação de pessoas com deficiência, o que levou à publicação do referido Decreto nº 10.502.

É possível observar nesse Decreto a priorização à educação do Surdo, quando o texto cita com bastante afinco o termo “bilíngues”, noventa vezes para ser mais específico. Somado a isso, há um explícito recuo com o reconhecimento de instituições especializadas, sem nenhum debate sobre propostas educacionais, como serviços e recursos da Educação Especial, ocasionando um retrocesso aos paradigmas da integração ou mesmo segregação/institucionalização.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e mais dez grupos colegiados assinaram nota conjunta, na qual afirmam que a nova política se configura como uma grave regressão à educação do público-alvo da Educação Especial, ao retomar o processo biomédico como parâmetro central para o atendimento do mesmo, afirmando, ainda, que o Decreto nº 10.502

[...] intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Ademais, contradiz as seguintes normativas: Constituição Federal (1988); Decreto N.º 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) (ANPED, 2020, p. 3).

Importante esclarecer que, conforme disposto no *site* do Supremo Tribunal Federal, em 14 de junho de 2021, a eficácia do Decreto nº 10.502/2020 está suspensa, sendo assim descrita: “o Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, referendou a liminar deferida este mês pelo ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 para suspender a eficácia do Decreto 10.502/ 2020”. (BRASIL, 2020b, p. [1]).

Compreendemos que os vários manifestos sobre a política de 2020 mostram que há um reconhecimento consensual de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos caminhos, até o momento, do contínuo processo de construção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, posto que, atrelada a esta política, as Diretrizes (BRASIL, 2009a), que prevê o Atendimento Educacional Especializado a esse público. Na seção a seguir, discutiremos sobre os subsídios específicos

que ajudam a construir uma educação inclusiva para os discentes com cegueira e com baixa visão.

2.4 Atendimento educacional especializado para os discentes com Cegueira e com Baixa Visão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância na consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008), posto que ele busca trazer respostas às incisivas indagações por parte dos atores que debatiam a transição do paradigma da integração para o da inclusão, sobre quando, como e por quem seriam ofertados os conhecimentos específicos relativos a cada deficiência dos discentes.

Assim, o AEE é um serviço de oferta obrigatória por parte do Estado, que deve, preferencialmente, ser executado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da própria escola (se houver) ou da mais próxima, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que não tenham obtenção de lucros. O serviço é opcional para os discentes e se limita a atender àqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam regularmente matriculados no ensino regular. O AEE não substitui o ensino regular, por isso, seu tempo e frequência devem sempre ocorrer num horário distinto, assumindo duas posições: complementar ao ensino regular para os discentes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento; assumir a função suplementar para os que tenham superdotação ou altas habilidades (BRASIL, 2009a).

Os profissionais que compõem o AEE são docentes, os quais, no ambiente escolar, oferecem um ensino especializado, com a intenção de desenvolver técnicas e habilidades nos discentes com deficiência, de modo a incluí-los no ensino regular, contribuindo para a possível progressão e o desenvolvimento da autonomia desses alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para atuar no AEE, é necessário que o profissional tenha formação inicial, que o habilite no exercício da docência, e formação específica na área de Educação Especial (BRASIL, 2009a; 2011). Entre as atribuições previstas para o AEE, destacamos:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e **produção de recursos acessíveis**; Ensino e desenvolvimento das atividades

próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, Orientação e Mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível;

- Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- **Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;**
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2010, p. 8, grifo nosso).

Embora os documentos que tratam da Educação Especial, na atualidade, pontuem a necessidade de ações conjuntas para a construção de uma educação inclusiva, a iniciativa para essas ações é institucionalizada como sendo de responsabilidade exclusiva dos professores(as) do AEE. Tal compreensão é perceptível no chão da escola, onde há, ainda, de forma significativa, o menosprezo à Educação Especial, acarretando pouca ou nenhuma interação entre os professores do AEE com os demais docentes e gestores da instituição.

É preciso entender que o AEE é um serviço da escola e não da SRM, o que implica a institucionalização desse serviço no projeto político pedagógico da instituição de ensino. Ressaltamos também que o plano do AEE, documento que orienta suas ações pedagógicas, é uma construção coletiva, em “[...] articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Para nós, fica evidenciado que, para ser professora ou professor do AEE, é exigida uma prática docente, cujas atribuições vão das “práticas próprias do AEE”, citadas acima, até a “produção de recursos acessíveis”, com vistas as necessidades, prioritariamente, dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência no ensino regular. É importante entender que essa produção não se limita à própria prática, devendo esses profissionais pensar em recursos que se reflitam no processo de inclusão como um todo, pois é parte das suas obrigações “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. [2]). Ou seja, esses docentes acumulam a obrigação de construir materiais adaptados, acessíveis às diversas deficiências ocorridas entre os discentes matriculados, contemplando as suas ações pedagógicas, as das demais professoras e professores e as da escola como um todo.

A partir dessas atribuições, podemos inferir que atuar no AEE envolve um campo amplo da Educação Especial, o qual contempla discentes com cegueira e baixa visão,

discentes surdos, discentes surdo-cegos, discentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discentes com os vários espectros do Autismo, entre outros. Isso exige ter formação que o habilite para a docência, para a Educação Especial, conforme previsão legal, mas, para além desse dispositivo, uma formação que, essencialmente, atue nas diversas áreas que constituem as especificidades desse alunado, a exemplo, da oferta de cursos em Tiflogia para cegueira e baixa visão, necessidades que, ainda, não são consideradas como pré-requisito nos aportes legais vigentes.

No caso da rede estadual de ensino de Pernambuco, o AEE, ofertado aos discentes com cegueira e baixa visão, é executado pelo professor Braille, um dos cargos do Grupo Magistério Público para Educação Especial, criado pela Lei nº 12.757 (PERNAMBUCO, 2005). Esse grupo de profissionais compõe o quadro de professoras e de professores efetivos do estado. O cargo é previsto para ser ocupado por pessoas que possuam nível médio e/ou superior. Aos profissionais de nível médio, é exigido Ensino Médio completo para a investidura e, após três anos decorridos da data da posse (correspondente ao período probatório), é também exigida a formação em Normal Médio ou Licenciatura plena em Pedagogia desse profissional. Aos concursados de nível superior, é exigida formação em qualquer área (Licenciatura ou Bacharelado) nessa modalidade do ensino e após três anos decorridos da data da posse, Licenciatura Plena nas diversas áreas do currículo (PERNAMBUCO, 2006a, 2015).

Abaixo, podemos perceber que as atribuições do professor de nível médio e superior são relativamente próximas. A parte, por nós grifada, corresponde ao acréscimo de atribuições que se destinam aos de nível superior.

- a) Realizar transcrição de documentos e material didático do sistema convencional (escrita em tinta) para o sistema Braille e vice-versa;
- b) Promover a divulgação de atualizações implementadas no sistema Braille;
- c) Promover a difusão do sistema Braille, ministrando treinamentos para profissionais da área de Educação e à comunidade em geral;
- d) Apoiar o serviço de atendimento itinerante, incluindo a adaptação de material pedagógico destinado aos educandos com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino;
- e) Participar da formação de Brailleiros;**
- f) Produzir e publicar textos pedagógicos;**
- g) Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatos;**
- h) Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares;**
- i) Participar da escolha do livro didático;
- j) Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação;
- l) Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, em uma ação coletiva com os demais segmentos;
- m) Participar da avaliação institucional do sistema educacional do estado;

n) Executar outras atividades correlatas (PERNAMBUCO, 2005, p [4-5]).

Tendo como foco as exigências para investidura e permanência no cargo, sentimos falta da formação em Tiflogia, que é a área do conhecimento que se direciona ao público com deficiência visual, para esses profissionais. Também é possível apreciar que, na seleção para professor braillista, é preciso fazer prova prática, que relaciona os conhecimentos do código Braille com a construção e a interpretação textual (PERNAMBUCO, 2006a, 2015).

Quando comparadas as orientações em nível nacional, anteriormente trazidas pelas Diretrizes (BRASIL, 2009a) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), no estado de Pernambuco, para atuação junto a esse grupo, não é exigida a formação específica na área de Educação Especial. Ademais, o AEE, como é possível perceber, através da instrução normativa nº 7 (PERNAMBUCO, 2014), é signatário das orientações nacionais.

O manual de educação inclusiva intitulado O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, do Ministério Público Federal (MPF), editado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) com o apoio da Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004), é um documento que veio a somar na luta contra a discriminação da pessoa com deficiência e na construção de escolas inclusivas. Ao tratar dos aspectos jurídicos do direito à educação desse público-alvo da Educação Especial, o documento traz os Requisitos a serem observados para o atendimento escolar a pessoas com deficiência no tópico 12. Nele, nos detivemos, em específico, naqueles requisitos definidos para as alunas e os alunos com deficiência visual, os quais preveem:

Em caso de deficiência visual, 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. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004, p. 26).

O documento reafirma, de forma categórica, que tais recursos e incumbências da escola, com vistas à educação do aluno com deficiência visual, não se sobrepõem ao currículo, tampouco as aulas nas salas de aula comuns, das escolas da rede de ensino regular. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambiente prioritário para a oferta do AEE, é uma das salas de aula da escola com “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009a, p. 2), voltados

às necessidades educacionais específicas de cada um. Para as alunas e alunos com cegueira e com baixa visão, indica-se a SRM do tipo II, conforme determinado pelo Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, posto que a mesma “[...] contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual” (BRASIL, 2010, p. 12). Assim sendo, a SRM tipo II deve dispor dos seguintes equipamentos para o alunado em foco:

[...] lupa eletrônica, lupa manual – tipo I, lupa manual – tipo II, lupa horizontal, dominó tátil, alfabeto braille, memória tátil, plano inclinado, software para comunicação alternativa e aumentativa, bandinha rítmica, sacolão criativo, tapete de alfabeto encaixado, esquema corporal, quebra-cabeças superpostos – sequência lógica, material dourado, dominó de associação de ideias, memória de numerais, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, impressora braille, scanner com voz, máquina de escrever braille, globo terrestre tátil, calculadora sonora, kit de desenho geométrico, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, caixinha de números, bolas com guizo (BRASIL, 2010, p. 57-65).

Ressaltamos que nem sempre as salas do AEE são SRM. Embora o programa de implantação dessas salas (BRASIL, 2010) tenha contemplado um número significativo de escolas, estas não conseguiram chegar a todas as instituições e não raros são os relatos de professoras e professores que precisam improvisar espaços e equipamentos para conseguirem atender suas alunas e seus alunos. Na nossa experiência, tivemos que improvisar as aulas em espaços tais como bibliotecas, laboratório de informática, refeitório, pátio escolar, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção e na secretaria da escola. Indiscutivelmente, o espaço e os equipamentos adequados são partes significativas no processo de ensino e de aprendizagem. As complexidades desses processos, pelas suas especificidades, já exigem grande dedicação dos seus docentes. Não contar, pois, com os recursos didático-pedagógicos configura-se um enorme contrassenso em razão das dificuldades de materialização das práticas com a ausência desses subsídios. Sabemos da previsibilidade da oferta do AEE em escolas próximas e em outras instituições, contudo, é preciso considerar que a maioria dessas alunas e desses alunos são dependentes de acompanhantes no seu deslocamento até esses espaços. No contexto da escola pública, por sua vez, onde pais e responsáveis possuem uma dinâmica de vida marcada por ocupações e outras demandas de trabalho, a oferta do AEE, na própria escola regular, constituir-se-ia uma estratégia positiva, contribuindo para a efetiva concretização dessa ação.

Ter SRM nas escolas, na qual o discente com deficiência esteja matriculado regularmente, é um elemento facilitador, porque, além de possibilitar um melhor atendimento,

quanto à articulação entre o AEE e o ensino regular, seus equipamentos podem ser utilizados por todas as professoras e professores das classes comuns, a partir da parceria firmada com o docente do AEE. Dessa forma, esses docentes precisam entender as especificidades e as necessidades de cada aluno para, assim, traçar um plano de desenvolvimento individual (PDI), de maneira a contemplar os conteúdos curriculares que compõem a série/modalidade de ensino, na qual o estudante está inserido. Concordando com o exposto, Rodrigues (2010) destaca que, além dos recursos já citados anteriormente, são necessários outros suportes e outras estratégias para que haja a inclusão escolar de discentes com deficiência visual a saber:

Estimulação Precoce, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, [...] 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, em relação às especificidades da referida deficiência, havendo orientações específicas para alunas e alunos com cegueira e com baixa visão. De acordo com Soares (2011, p. 28), “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”. Isso significa que, para os discentes com cegueira, se pressupõe a utilização de recursos e de adaptações que enfatizem a leitura tátil e sonora - os dois sentidos remanescentes mais utilizados neste caso - e, para os discentes com baixa visão, os destaques estarão sobre os recursos ópticos, os quais podem ampliar as possibilidades da acuidade visual.

Salientamos que os recursos não são exclusivamente restritos à cegueira ou à baixa visão. O que há é uma orientação prévia que subsidia o entendimento dos mesmos, indicando que um determinado recurso pode ser utilizado como um facilitador ou não. Por exemplo, existe uma orientação preliminar de que o Código Braille deve ser ensinado a todos as alunas e os alunos com cegueira, porém, é necessário saber se o recurso será um facilitador para cada um deles. Nem todos os discentes com cegueira se adaptam a esse sistema, conseguindo fazer o uso dele de forma eficaz. Nesse sentido, explanaremos alguns recursos que são indicados para o atendimento educacional especializado e que podem igualmente ser incorporados pelos docentes das salas de aulas comum, a fim de possibilitar uma educação de qualidade para as pessoas com cegueira e com baixa visão.

Os conteúdos que emergem dos recursos pedagógicos, com vistas ao atendimento desse público específico da Educação Especial, dentro do ambiente escolar, são extremamente

amplos, exigindo do docente um vasto conhecimento sobre a área da Tiflologia. Ressaltamos que a apresentação dos conteúdos é, previamente, de responsabilidade do docente do AEE e os recursos propostos estão em consonância com as indicações que contemplam a SRM II já citada. Assim, para a educação das alunas e alunos com cegueira, indica-se:

O Sistema Braille – O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial = (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, *sinal fundamental*. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se *cela braille* ou *célula braille* e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto com 64 sinais (BRASIL, 2018, p. 17).

O sistema é universal, conseguindo, a partir das adaptações devidas às peculiaridades de cada idioma, abraçar todas as línguas. No ambiente educacional, a principal utilização do sistema está sobre o componente curricular, Língua Portuguesa, visto que é o idioma falado. Também foi institucionalizado pela Portaria nº 2.678 de 24/09/2002, que acolhe o projeto de Grafia Braille para Língua Portuguesa (BRASIL, 2002a), recomendando-o em todo o território nacional e instituindo diretrizes e normas para utilização, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todos os níveis e modalidades de ensino. O documento foi formulado com o objetivo de “[...] permitir que o Sistema Braille continue sendo o instrumento fundamental na educação, reabilitação e profissionalização das pessoas cegas” (BRASIL, 2002a, p. 14), bem como de permitir “[...] que os educandos cegos tenham acesso aos componentes curriculares e que os profissionais da área se sintam preparados para atender, com qualidade, os usuários do Sistema Braille” (BRASIL, 2002a, p. 11).

Associados a esse marco, também despontam a Grafia Química Braille para uso no Brasil (BRASIL, 2002b), as Normas Técnicas para Produção de Texto em Braille (BRASIL, 2002c), o Manual Internacional de Musicografia Braille (BRASIL, 2004a), a Grafia Braille para Informática (BRASIL, 2004b), a Estenografia Braille para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2006a) e o Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU (BRASIL, 2006b). Desses recursos, como já explicitado, deriva-se grande quantidade de conteúdo, cabendo ao docente entender quais devem ser trabalhados a partir da necessidade de cada discente.

Os equipamentos mais comuns, utilizados para a escrita do braille, encontrados no ambiente escolar são: reglete¹¹ e punção¹², máquina braille¹³ e computador com *software* que converte o idioma originalmente escrito para o sistema braille. Nesse último exemplo, para produção final, é necessária uma impressora braille¹⁴. A escrita ou impressão do braille precisa ser feita em papel braille¹⁵, que tem mais firmeza, é mais duro, garantindo, assim, a impressão do documento, com a conservação dos pontos, em alto relevo. Para as pessoas que fazem uso do braille através da leitura tátil, perder o relevo significa apagar o texto.

A locomoção com segurança de uma pessoa com cegueira, possivelmente, é umas das condições mais complexas de serem garantidas no ambiente escolar, cabendo, também, ao AEE dispor e socializar tais conhecimentos com os demais membros da instituição, a fim de eliminar as diferentes barreiras que prejudicam a formação dos alunos com cegueira e com baixa visão. As técnicas para se garantir a Orientação e a Mobilidade encontram-se dispostas no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual, mais especificamente, no volume 3, Fascículo V – Complementações Curriculares Específicas para a Educação do aluno com Deficiência Visual, elaborado por Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota, com a colaboração do Instituto Benjamin Constant, através do Ministério de Educação e Cultura – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP (BRASIL, 2001c). Para melhor entendimento do significado da Orientação e da Mobilidade e, conseqüentemente, sua relevante apreensão pelo corpo escolar, apresentamos a seguir o que elas representam no cotidiano da pessoa com deficiência visual:

Orientação – Habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, por meio dos sentidos remanescentes. A orientação do deficiente visual é alcançada pela utilização da audição, aparelho vestibular, tato, consciência cinestésica, olfato e visão residual, nos casos de pessoas com baixa visão (BRASIL, 2001c, p. 61, grifo nosso).

Mobilidade – Capacidade ou estado inato do indivíduo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou

¹¹ Dispositivo metálico ou plástico, constituído de uma placa frisada ou com cavidades circulares rasas e de uma régua ou placa com retângulos vazados para a produção manual de sinais braille (BRASIL, 2002c, p. 85).

¹² Estilete constituído de uma ponta metálica e de um cabo em plástico, madeira ou metal, usado especificamente para a produção de pontos em relevo em regletes. Apresenta-se em variados formatos (BRASIL, 2002c, p. 86).

¹³ Equipamento mecânico ou elétrico, no qual seis teclas produzem pontos em relevo. Apresentam, ainda, teclas para avanço de espaço, retrocesso e mudança de linha (BRASIL, 2002c, p. 86).

¹⁴ Equipamento que produz em papel, textos em braille. São conectadas a um microcomputador através de porta serial ou paralela. Podem ser de pequeno, médio e grande portes. Imprimem em folhas avulsas, em formulários contínuos ou em ambas as formas (BRASIL, 2002c, p. 86).

¹⁵ Papel de gramatura superior àquela normalmente usada para a escrita em tinta. Utiliza-se, geralmente, a gramatura 120 (cento e vinte) gramas (BRASIL, 2002c, p. 85).

dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada por meio de um processo ensino-aprendizagem e de um método sistematizado que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia), em vivências contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e capacidades perceptivo-motoras do indivíduo (BRASIL, 2001c, p. 62, grifo nosso).

A Orientação e Mobilidade são, portanto, processos de ensino e de aprendizagem graduais, que passam por ações menos complexas, como o reconhecimento do próprio corpo, até ações mais complexas, como aquelas executadas por atletas profissionais com cegueira. Assim como o sistema Braille, discorrem da Orientação e da Mobilidade vários conteúdos. Abaixo, trazemos alguns exemplos:

3. Aquisição e desenvolvimento do sentido de orientação

- Pontos de referência;
- pistas;
- sistema de numeração interno;
- sistema de numeração externo;
- medição;
- orientação direcionada pelos pontos cardeais;
- autofamiliarização.

4. Mobilidade dependente - Técnicas com a utilização do guia vidente:

- técnica básica para deslocamento com o guia vidente;
- técnica para mudança de direção;
- técnica para troca de lado;
- técnica para passagens estreitas;
- técnica para passagens por portas;
- técnica para sentar-se com a ajuda do guia vidente;
- técnica para subir e descer escadas;
- técnica para aceitar, recusar ou adequar a ajuda;
- técnica para entrar num carro de passeio (BRASIL, 2001c, p. 67-68).

Nas escolas, geralmente, os espaços privilegiados para as aulas de Orientação e de Mobilidade, como proposto no Fascículo V – Complementações Curriculares Específicas para a Educação do aluno com Deficiência Visual (BRASIL, 2001c), são os ambientes mais utilizados pelas pessoas que ingressam no Programa, como a sala de aula comum, a sala do AEE, os banheiros, o refeitório, a sala da gestão, entre outros. Quanto às técnicas, a mais comum é a do guia vidente (normovisual), na qual o docente desempenha a função de guiar o aluno pelas dependências da escola, passando, na sequência do Programa, à mobilidade independente do aluno com cegueira através da Bengala Hoover¹⁶. Vale ressaltar que a

¹⁶ Técnica desenvolvida por Richard Hoover, que tem prescindido de uma bengala leve, movida em arco, à frente da pessoa, com a bengala tocando no lado oposto do pé que avança. Esta técnica da bengala de Hoover, também chamada técnica de toque da bengala, iria revolucionar a mobilidade independente da pessoa cega (SAUERBERGER, 1996 *apud* HOFFMANN, 2009).

sequência de aprendizagem das técnicas vai depender do interesse do aluno, respeitando-se, assim, as suas prioridades.

No ambiente escolar, também deve ser ofertado um conjunto de atividades que visem a ensinar ações do cotidiano, tais como: servir-se, preparar a alimentação e fazer a higiene pessoal, entre outras. Sobre essas atividades, há quem use a nomenclatura Atividades da Vida Diária – AVD (BRASIL, 2001c), como também Atividades da Vida Autônoma – AVA (DIAS, 2017). Salientamos que existem ações que, para uma pessoa com visão, são fáceis, por serem corriqueiras, mas que se tornam ações complexas para as pessoas que não dispõem do recurso da visão. Sem a visão, é impossível seguir exemplos visuais, tais como usar talheres, se servir à mesa, fazer uso de determinadas expressões faciais e corporais. O corriqueiro recurso **veja meu exemplo e faça igual**, muitas vezes, usado por pais para ensinar algo a seus filhos, ou mesmo usado por professoras e professores em sala de aula, exige outros mecanismos para serem compreendidos. Aquilo que uma pessoa com visão aprenderia observando através do convívio, como pegar num talher para se alimentar ou abotoar uma roupa, precisa ser ensinado à pessoa com cegueira através de outra metodologia. De acordo com o Programa (BRASIL, 2001c), as Atividades da Vida Diária (AVDs) significam

[...] o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade. (BRASIL, 2001c, p. 47).

A parceria da escola com a família é imprescindível em todos os aspectos da educação da aluna e do aluno com cegueira e com baixa visão, contudo, possivelmente, nas atividades da vida diária (AVD), a responsabilidade da família se intensifica, porque é no ambiente da casa, do convívio familiar, que se efetivarão tais aprendizagens, ou seja, esse espaço tornar-se-á o laboratório dos conteúdos explanados e discutidos pelo professor do AEE sobre as tais atividades. Tal qual o Sistema Braille e a Orientação de Mobilidade, as Atividades da Vida Diária se dividem em vários conteúdos, os quais também devem ser avaliados pelos docentes, levando-se em consideração as necessidades dos discentes. De forma sintetizada, as AVDs contemplam:

1. **Higiene pessoal** - higiene dos pés; higiene das unhas; higiene do ouvido; higiene dos olhos (prótese), higiene sexual (utilização de preservativo); [...]

2. **Área:** vestuário – identificar as peças do vestuário; vestir-se (camisetas, calças, saias, etc.); despir-se; calçar meias e sapatos; procedimento para dar laço e nó; [...]
3. **Atividades domésticas** - explorar e reconhecer ambientes; organizar e conservar o ambiente; limpeza em geral (varrer, lavar, encerar, aspirar pó); arrumação da casa; [...]
4. **Alimentação e boas maneiras à mesa** - procedimento para sentar-se e levantar-se; explorar o lugar à mesa; procedimento para o corte dos alimentos no prato; procedimento para se servir de líquidos; [...]
5. **Cortesia social** - saudar; despedir-se; agradecer; pedir permissão e desculpar-se; dirigir o rosto ao interlocutor [...] (BRASIL, 2001c, p. 53-58, grifo nosso).

Sobre os discentes com baixa visão, pode-se compreender, como primeiro passo para a educação desse público, qual é 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. A título de ilustração, trazemos um exemplo da vivência profissional do pesquisador no AEE, quando trabalhamos com um aluno considerado com baixa visão. Ele conseguia enxergar pela parte inferior do olho esquerdo e tinha visão turva no olho direito. A estratégia planejada para o aluno foi a inserção dele ao sistema braille, pois, embora conseguindo enxergar as letras em tinta e com fonte tamanho 12, era necessário um posicionamento de cabeça que inviabilizava o uso da visão na leitura dos textos trabalhados em sala de aula. É importante ressaltar que o planejamento de ensino com a inserção ao braille, entre outras metas para a educação do referido aluno, foi traçado conjuntamente: equipe dos docentes especialistas em deficiência visual do AEE, coordenação pedagógica, aluno e família.

Assim, de acordo com Soares (2011), os recursos e/ou adaptações mais comuns que podem ser utilizados em ambiente escolar, com vistas à educação do discente com baixa visão, são: a lupa (eletrônica ou manual; com formato circular ou horizontal), cuja função principal é o aumento de caracteres, usada, geralmente, na leitura de texto com fonte em tamanho pequeno, podendo também servir para a apreciação de imagens e objetos; o *software* de ampliação de textos, recurso que possui a mesma função de ampliação da lupa, mas sua diferença está em ser utilizado através de computador, aumentando o que está projetado na tela; o controle da iluminação, este atende às especificidades entre as pessoas que têm deficiência visual, que, em algumas situações, se exige mais iluminação; em outros casos, menos, sendo importante estar atento à forma como a luz se ajusta ao material que será observado, de modo a não ter reflexo sobre os olhos do discente; o *contraste*,

semelhantermente à questão da iluminação, o recurso do contraste também tem foco na luz, contudo, é mais resumido à utilização de duas tonalidades completamente opostas, ou seja, para a elaboração de texto que utiliza o recurso do contraste, é imprescindível que, estando a fonte na cor preta, o fundo seja branco, como é mais comum. Também é possível fazer o uso contrário: fonte em cor branca com fundo preto. Além desses recursos, é importante atentar-se à fonte das letras que não contenham serifas, observando-se o tamanho, a espessura, os espaçamentos entre linhas e entre letras, entre outros aspectos.

Como vimos, são inúmeros os recursos e as adaptações possíveis que podem e devem ser utilizados como facilitadores para a educação da pessoa com baixa visão e que também são utilizados com as alunas e os alunos com cegueira, tais como: a informática acessível à pessoa com deficiência visual; os diversos leitores de tela; os recursos crescentes de audiodescrição; o soroban; o cão-guia; os óculos com recursos de áudio, entre tantos recursos.

Não há uma fórmula que consiga acolher todos os discentes, nem tampouco há prévias orientações com base em nível ou modalidade de ensino, porque inclusão não se alicerça sobre um modelo, mas sobre as subjetividades. Com essa reflexão, “o diálogo entre o professor da sala de aula comum e o da sala de recursos multifuncionais, no decorrer do ano letivo, e na elaboração de seus planos, é primordial” (DIAS, 2017, p. 53). Para nós, acreditamos sempre que temos que ir além, no diálogo com a família, com o aluno, com os outros professores do ensino comum, com os outros professores especialistas na área da Tiflogia. Ainda: recorrendo às diversas pesquisas que focam ou se relacionam com a temática, para tentar chegar o mais próximo possível do que entendemos ser uma educação de e para todos, sem esquecer que o objetivo é sempre chegar próximo, porque não dá para conceber um fim. É preciso sempre reavaliar e avançar numa educação de qualidade para todos. Como nos aponta Mantoan (2003, 2004, 2019), mudamos e nos diferenciamos infinitamente.

Ir além na educação dos alunos com deficiência e em específico daqueles(as) com cegueira ou baixa visão, nos remete ao que destacamos na introdução desta pesquisa de mestrado: o cenário inquietante do acesso, mas, sobretudo, da permanência de alunos com deficiência na Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais e EJA Fundamental). Dos 1.308.900 alunos matriculados na Educação Especial no Brasil (Censo Escolar de 2020), temos, no estado de Pernambuco, 48.573, estando 46.095 inseridos em classe comum e 2.478 em classes especiais (BRASIL, 2021a). Quando analisado o número de matrículas dos níveis Fundamental e Médio, há uma discrepância importante, no atendimento de alunos com deficiência nas duas modalidades, a saber: 33.844 no Ensino

Fundamental e 4.129 no Ensino Médio (BRASIL, 2021a). Trata-se, portanto, de trazer mais esclarecimentos sobre o público aqui em foco, realidade que se mostrou pouco investigada no nosso estado do conhecimento.

2.5 Proposições do Ensino Médio da atualidade: interface com a educação dos discentes com cegueira e com baixa visão

O nível médio é uma etapa de ensino que comporta várias complexidades na formação dos educandos. Segundo Valle e Dallabrida (2006), as principais discussões, na atualidade, se voltam aos baixos índices de aprendizagem, o que reverbera a necessidade de mudanças no currículo como uma possível solução. Essa percepção foi usada como justificativa na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b). Em específico ao Ensino Médio, é posto que essa etapa da escolarização se constitui um dos principais desafios educacionais do país, com problemáticas recorrentes e de difícil solução. Entre os desafios a serem superados, estaria o baixo desempenho dos estudantes, nos anos finais do Ensino Fundamental, o que tem repercutido sobre baixos índices no Ensino Médio. Outro desafio a ser destacado é o número expressivo de componentes curriculares, nessa etapa da escolarização, os quais estariam organizados, através de premissas pedagógicas, estas, por sua vez, afastadas dos objetivos da juventude, na atualidade, e do mundo do trabalho.

Para Coimbra (2012), no histórico da educação brasileira, o Ensino Médio é marcado por uma falta de identidade que norteie a que ele veio. Todavia, desde as primeiras tentativas de institucionalização da educação, é possível perceber sua proximidade com as atividades laborais. Nesse sentido, no Ensino Médio, prevalecem duas proposições: uma é formação generalista, que estaria vinculada às possibilidades de estudos futuros; e a outra é a formação técnica, a qual está diretamente ligada à manipulação de conhecimentos que sirvam ao mundo do trabalho.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é uma das etapas da educação básica, mais precisamente a última, e deve ser realizado em, no mínimo, três anos de estudos, à exceção da Educação de Jovens e Adultos. Como pudemos observar no Art. 35 da referida LDBEN, nos Incisos I ao IV, trata-se de uma etapa que tem por objetivo:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. [12]).

Todavia, quando nos deparamos com a realidade de nossas escolas públicas do Ensino Médio, vemos que existe um enorme descompasso entre o proferido na lei e o que é ofertado, de fato, ao alunado que nesses espaços se encontram, principalmente, se olharmos para aquelas alunas e alunos com deficiência. Conforme nos alerta Valle e Dallabrida (2006, p. 15), “[...] as propostas de democratização da educação – um dos princípios constitucionais da educação nacional – não abrangeram a escolarização média”. Adentramos o século 21 sem garantias para que os jovens brasileiros conseguissem, de alguma maneira, um respaldo que os ajudassem não apenas a ter acesso ao nível médio, mas, sobretudo, que possibilitassem a sua permanência nessa modalidade de ensino. Essa lacuna precisa, urgentemente, ser corrigida através da implementação de orientações institucionais que promovam a verdadeira democratização da educação.

Essa necessidade de mudanças passa a ser percebida a partir da Emenda Constitucional nº 59, que altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009b), fazendo vigorar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, bem como estipulando um prazo para concretização desse novo marco, que determina no seu Art. 6º, que “[...] o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. (BRASIL, 2009b, p. [1]).

A partir da Emenda Constitucional, outros aportes legais referentes à educação precisaram ser atualizados, de modo a estar em consonância com o novo entendimento instituído na nossa Carta Maior (BRASIL, 1988). A fim de estabelecer tal configuração na Educação Básica, é instituída a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN de 1996, nesse quesito, assim determinando no seu art. 1º:

art. 1º - a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 4º- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 2013a, p. [1]).

A Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), ao alterar a Constituição (1988), bem como a Lei nº 12.796/2013, modificou a LDBEN (1996), considerando a necessidade de ampliação da educação básica obrigatória e gratuita, que, até então, só abarcava o Ensino Fundamental. Com isso, a idade a educação básica ampliou-se, indo da Educação Infantil até o Ensino Médio.

No que se refere ao Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) modifica a LDBEN (BRASIL, 1996), no tocante à estrutura dessa modalidade, alterando, principalmente, o tempo mínimo dos discentes no ambiente escolar, que passa de 800 para 1000 horas anuais, estipulando-se, como prazo máximo para tal adequação, o ano de 2022. A referida Lei também ressalta a maleabilidade sobre a organização curricular, que deve ser efetivada, através de documento orientador (Base Nacional Comum Curricular), de modo a possibilitar mais autonomia aos discentes sobre a composição do currículo, bem como aproximar o conhecimento ofertado nesse nível de ensino à formação técnica e profissional. Segundo Ditadi e Turcatto (2017, p. 15), os ajustes no Ensino Médio vislumbram garantir educação de qualidade a todos os discentes, na medida em que conseguem aproximar a escola e os conhecimentos por ela ofertados da necessidade do jovem na contemporaneidade. Para os autores,

[...] o fato de ter se tornado obrigatório somente com a Lei nº 12.796/2013 e Emenda Constitucional nº 59/2009, que estipularam prazo até 2016 para que as redes de ensino se adequassem para cumprir essa obrigatoriedade, fez com que as atenções estivessem, durante um longo período, voltadas para a expansão da oferta do número de vagas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Contudo, como nos chama atenção Moura e Benachio (2021), as mudanças promovidas pela lei no currículo do Ensino Médio e que passam a ser percebidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹⁷ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são marcadas, mais uma vez, pela desigualdade na qualidade da educação ofertada às diferentes classes sociais. Segundo os autores,

¹⁷ Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária, diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

Ao situar o ensino médio nessa perspectiva de flexibilização, busca-se desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, naturaliza e promove a desigualdade ao adequar a oferta educacional a diferentes e deficitárias realidades escolares sob o argumento de atender à diversidade (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 176).

Salientamos que a falta de orientação legal, por um longo período da história da educação brasileira, que explicitasse a oferta obrigatória e gratuita da educação básica, contemplando o Ensino Médio, além de repercutir sobre os discentes sem deficiência, sobremaneira, repercutiu sobre aqueles com deficiência, o que incidiu sobre os subsídios legais que tratam em específico do público-alvo da Educação Especial. Vários desses subsídios foram publicados até o ano de 2008, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os demais aportes legais anteriormente citados, tais como: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); b) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); c) o manual O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004); d) as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a); e) o Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010); f) o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Tais documentos não contemplam o Ensino Médio, com acesso obrigatório a todos, o que reforça a discrepância entre os números de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio. Como vimos no Censo Escolar 2020, mesmo com a melhora no acesso das pessoas com deficiência à educação básica, este aumento ocorre de forma mais significativa no Ensino Fundamental. De acordo com o documento, “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020 [...]. O maior número delas está no nível fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial.” (BRASIL, 2021b, p. 34).

A BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento legal que contempla, de alguma maneira, os princípios inclusivistas, quando, no *corpus* do texto, reconhece as desigualdades sociais que atingem diretamente os grupos marginalizados, tais como pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas, educandos com distorção idade/série. O documento afirma que o Brasil, ao assumir essa postura segregadora, no discorrer do seu processo histórico, “[...] naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BRASIL, 2017b, p. 15). Nesse sentido, nos tempos atuais, no intuito de corrigir essas problemáticas, a referida BNCC busca se fundamentar em

princípios que reconheçam as igualdades educacionais, estas consideradas a partir do reconhecimento da heterogeneidade que compõe o ambiente escolar. Para tanto, ela admite o trabalho árduo e contínuo a ser desenvolvido pelas instituições de ensino, que, paulatinamente, irá consolidar uma nova realidade educacional com base nos princípios da equidade BNCC (BRASIL, 2017b). De acordo como documento,

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...]. Igualmente, **requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).** (BRASIL, 2017b, p. 15-16, grifo nosso).

Apesar da reforma do Ensino Médio, proposta na BNCC (BRASIL, 2017b), recorrentemente, fazer uso do termo democracia, esse uso vocabular é feito sob a perspectiva sofista, como nos chama atenção Araújo (2019) em suas análises da referida Base Curricular. Essa análise da BNCC (BRASIL, 2017b), relacionada à nocividade desses parâmetros no Ensino Médio, apontando essa reforma educacional como algo executado sob uma perspectiva antidemocrática, está em sintonia com as pesquisas desenvolvidas por autores da área, tais como: Araújo (2019); Costa e Silva (2019); Coelho e Souza (2021); Silva e Araújo (2021); Moura e Benachio (2021); e Silva (2021). Como destacado por Araújo (2019, p. 119),

A Reforma em curso, em nome da educação integral, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais.

A educação integral nesse cenário, embora trazida como resposta às necessidades das atualizações educacionais, desconsidera as possibilidades de aprofundamento das desigualdades. Quando Araújo (2019) nos alerta que a proposta fragmenta o Ensino Médio, isso nos lança a certeza de sua malevolência, nos remetendo ao processo de constituição da Educação Especial no Brasil. A educação das pessoas com deficiência sempre foi pensada de forma fragmentada, e, por assim ser, traz em si as seguintes dicotomias: ensino regular e especializado; sala de aula comum e SRM; docência da sala de aula comum e do AEE;

atividades das alunas e alunos com e sem deficiência; avaliação com formato e tempo diferentes para os com e sem deficiência. Propostas com essas características fragilizam todo o processo de ensino, visto que potencializam as discrepâncias entre privilegiados e vulnerabilizados.

Costa e Dias (2021), refletindo sobre a profissionalização exacerbada que vem sendo colocada enquanto proposta curricular para o Ensino Médio, esclarece que “[...] o discurso em defesa da ‘adaptabilidade’ e da ‘inclusão’ toma outro significado, diferente daquele que, aparentemente e utilitariamente, defende [...] diversidade das juventudes” (COSTA; DIAS, 2021. p. 246). A partir das reflexões das pesquisadoras, compreendemos que vem ganhando força a crença na capacidade do jovem adaptar-se às transformações sociais de modo, a se manter atualizado frente ao mundo globalizado, deixando claro que a inclusão e a exclusão estão diretamente relacionadas à capacidade de ser e de estar na vida social produtiva. Quando trazemos essas percepções para a realidade da pessoa com deficiência, torna-se evidente o quanto esse discurso é perverso, pois, frente às condições hoje ofertadas a esse público no seu processo de escolarização, não há como exigir vida social produtiva deles(as), quando o mundo com o qual eles(as) são obrigados a se relacionar dentro e fora dos muros da escola, ainda, impõe inúmeras barreiras que dificultam a sua socialização.

A Educação Especial, com base no paradigma da educação inclusiva, com interface com o Ensino Médio, também é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que buscam assegurar o direito à educação desse público-alvo a partir de todas as providências já definidas em outros documentos legais, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que revogou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que busca ampliar o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino regular:

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, 2013b, p. 160, grifo nosso).

Um movimento evidenciado, nesse sentido, 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 (BRASIL, 2014b), a qual estabelece 20 metas a serem efetivadas até 2023. Em relação direta com as pessoas com deficiência, 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, p. [1]).

Ao refletirmos sobre Ensino Médio, no estado de Pernambuco, destacamos o programa de educação de tempo integral, do qual surgiram as Escolas de Referência em Ensino Médio com a homologação na Lei Complementar nº 125 (PERNAMBUCO, 2008). Logo, surge a inquietude sobre como o programa e as escolas de referências garantem os princípios da inclusão educacional às pessoas com deficiência. Na busca por informações para essa inquietação, buscamos os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012). O documento diz que a escola é o espaço mais indicado para promoção de aprendizagens e que a qualidade desse processo de ensino está no reconhecimento e na valorização das heterogeneidades que compõem as escolas, “[...] reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças entre os estudantes, tornando-os protagonistas de seu percurso educacional”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 54).

É importante atentar que dispor de uma orientação legal não é nenhuma garantia para sua efetivação na prática escolar. Entendemos que se esse texto normativo reconhece alguma noção sobre diversidade, não significa, por sua vez, que o uso dessa expressão contemple as alunas e os alunos com deficiência, porque, em momento algum, foi possível perceber problematizações que considerassem os contextos históricos, sociais e culturais desse grupo, deixando-nos o sentimento de que as referências aos estudos sobre a temática em questão, utilizadas no referido documento, podem ser uma escolha vinculada a um simples modismo. Os Parâmetros (PERNAMBUCO, 2012) traçam, como prioridade, a necessidade de enquadrar a educação às novas tecnologias para atender às demandas do mercado de trabalho, sem, contudo, considerar a heterogeneidade do alunado presente nas instituições de ensino. De acordo com esse documento,

[...] uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que

determinam um novo perfil de trabalhador (sem o que o ser humano não poderia sobreviver). (PERNAMBUCO, 2012, p. 55).

Quando Araújo (2019) Costa e Silva (2019); Coelho e Souza (2021); Silva e Araújo (2021); Moura e Benachio (2021); e Silva (2021), nos alertam para o posicionamento nefasto da BNCC (BRASIL, 2017b), enquanto proposta fragmentada e incapaz de combater as desigualdades sociais, entendemos que implantar a proposta dos Parâmetros para a Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012), no nível médio, também pode institucionalizar uma política educacional que, longe de ser inclusiva, agudize as exclusões desse público do seu processo de escolarização. Não estamos tentando afirmar, de forma alguma, a incompatibilidade da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho, mas há de se reconhecer que, neste espaço, sob a lógica da sociedade neoliberal, existem pessoas sem deficiência que, ainda, agem com grande hostilidade junto àquelas com deficiência. Uma vez que se pautam em critérios capacitistas, tais pessoas segregacionistas, ou mesmo integracionistas, desprestigiam, previamente, as pessoas com deficiência como seres humanos.

O recém-publicado Currículo de Pernambuco do Ensino Médio, lançado agora no ano de 2021, parece ser um documento mais cauteloso em relação aos princípios da inclusão escolar. No que se refere aos seus “princípios norteadores”, o documento afirma que, para que haja inclusão, deve-se pressupor

[...] o respeito às diversidades, a valorização das diferenças e, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural no escolar (Lei 13.146/2015). (PERNAMBUCO, 2021a, p. 19).

Ao citar a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre “Lei Brasileira de Inclusão (LBI)”, há um prenúncio da possibilidade de serem considerados ajustes educacionais para o alcance daquilo que entendemos como essencial à educação inclusiva do público-alvo da Educação Especial: o acesso incondicional, a permanência e a progressão qualitativa dessas alunas e desses alunos nos espaços escolares. Ou seja, a inserção de todos e com intencionalidades constituídas numa horizontalidade, na qual pessoas com e sem deficiência sejam referências na interação construtiva do seu e dos outros processos de ensino-aprendizagem.

O Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021a) contempla, de forma diretiva, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), citando sua importância como marco teórico e político a ser

seguido na construção de propostas, principalmente, as educacionais. De acordo com o referido Currículo, a Educação Especial é definida como,

[...] modalidade de ensino que **transversaliza** todas as etapas e modalidades, identifica e disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem e realiza o Atendimento Educacional Especializado/AEE junto aos estudantes matriculados nas turmas comuns do ensino regular, garantindo ações pedagógicas a fim de proporcionar a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas (PERNAMBUCO, 2021a, p. 21, grifo nosso).

Não há nenhuma novidade na citação acima. Há apenas a reafirmação do que já é posto nos vários documentos legais que tratam da Educação Especial inclusiva. Contudo, ao pontuar em um documento de orientação curricular as novas propostas educacionais para a modalidade do Ensino Médio do estado de Pernambuco, esse discurso oficial pode ser reconhecido, pelo menos teoricamente, como uma proposta que busca harmonizar sua interface com a Educação Especial.

Há uma pseudoincapacidade dirigida a esse público, a qual os inferioriza em todos os espaços, principalmente, nos educacionais, nos quais se prioriza o estímulo à competitividade entre os alunos e as alunas, o que resulta na limitação da valorização da pessoa humana. É preciso uma consciência sobre o fato de que a empregabilidade da pessoa com deficiência não é garantida apenas através de orientações legais, caso da Lei nº 8.213, artº 93 (BRASIL, 1991), popularmente conhecida como lei de cotas para empregar deficientes, principalmente, quando estas, na prática social, se distanciam do que foi legalmente prescrito. Não é possível limitar o acesso ao mundo do trabalho, exclusivamente, às políticas que garantam a permanência dos discentes nas escolas e a qualidade do ensino proposto nas mesmas. São direitos importantes e devem ser assegurados, mas sabemos que só eles não bastam para a inserção de jovens com deficiência na via profissional. Há muito o que se fazer, para além dos muros da escola, no sentido de se eliminar a discriminação social relacionada ao público-alvo da Educação Especial. Tal debate é evidenciado na proposta do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio, que assim afirma:

Dessa forma, apenas garantir o acesso à educação não é suficiente para a promoção da justiça e da inclusão social, como também não é para a consolidação da democracia. É imperativo que o Estado promova políticas públicas que assegurem a permanência com sucesso do estudante na escola, visto que, **se os processos educativos não forem de qualidade e adequados às reais necessidades, também o impedirão de ter acesso aos**

bens sociais e culturais, promovendo exclusões da vida do trabalho e do exercício pleno da cidadania. (PERNAMBUCO, 2021a, p. 19, grifo nosso).

Contudo, além de uma certa cautela quanto às orientações sobre Educação Especial, o que percebemos nos documentos são os enquadramentos das escolas em função daquilo que é exigido no mundo do trabalho. O que, para nós, destoa completamente da escola como bem público, capaz de corrigir, ou, no mínimo, minimizar as desigualdades sociais. Formular uma proposta educacional, aparentemente, disposta ao acolhimento de todos, mas com exigências que limitam qualidades e competências para a empregabilidade, sem problematizar as multiculturalidades do ambiente escolar, “trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” como pontuam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108). Nesse cenário, o que finda, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, é a preconização de um discurso inclusivo falso, o qual legitima a exclusão.

Embora os documentos legais aqui apresentados para as reformas e contrarreformas do Ensino Médio tragam discursos orientados com base nos princípios da educação inclusiva, nos parece que, em sua essência, as propostas se afastam do sentido de escola pública inclusiva, ao aproximarem o currículo dos anseios da empregabilidade no mundo do trabalho. Estaríamos, então, vivenciando um modismo? Moura e Benachio (2021, p. 185) apontam em seus estudos que é,

[...] evidente que esta reforma [proposta pela BNCC em face da Educação Integral] apresenta-se camuflada em um discurso de melhoria da qualidade do ensino médio para todos, mas na realidade situa-se em um contexto de precarização da educação pública e de alinhamento do ensino médio ao atendimento de demandas e interesses ditados pelo mercado de trabalho.

Diante do acima exposto, compreendemos que, para que a educação ofertada no Ensino Médio estabeleça interfaces com as peculiaridades das alunas e alunos com deficiência, e aqui chamamos atenção para aquelas e aqueles com cegueira e com baixa visão, faz-se necessário uma (re)estruturação da prática docente, a qual se desvincule de padrões preestabelecidos de ações que homogeneizam o alunado, não atentando as formas de aprendizagens individualizadas. A construção de uma prática docente inclusiva não se restringe à sala de aula, posto que a inclusão só se faz pela superação das segmentações e pelo

acolhimento de todos. Daí a necessidade de entendermos as ações educativas que envolvem, principalmente, o professor da sala de aula regular e o professor do AEE.

Lembremos, inclusão abrange o desafio de ensinar os “[...] mesmos conteúdos para todos os alunos, promovendo o acesso e a permanência na escola por meio de práticas emancipatórias e de respeito e valorização da diversidade” (BORGES, 2016, p. 96). Buscamos refletir, no próximo tópico, sobre os processos de diversidades, diferenças, individualidades, subjetividades e coletividades que emergem do processo educacional no ambiente escolar, a partir dos elementos que constituem a prática docente, tomando como base os princípios e valores da educação inclusiva.

3 POR UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Pensar em educação não é tarefa simples. Exige uma série de fatores que envolvem as práticas educativas, as quais estão imbricadas em contextos sócio-históricos. Ao refletirmos sobre a educação das alunas e dos alunos com cegueira e com baixa visão, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem se amplia, exigindo-se a construção de práticas que atendam às necessidades educacionais específicas e às características desse alunado. Cabe, portanto, discutirmos sobre os princípios que norteiam as estruturas educacionais que acompanham os alunos com e sem deficiência, analisando o quão elas são capazes de responder aos anseios desse público. Buscamos, a seguir, trazer os conceitos e as concepções, construídos ou em construção, que significam a prática docente e/ou a prática docente inclusiva.

3.1 Concepções acerca da Prática Pedagógica

O processo educativo é permeado de complexidades erguidas por conceitos que se constituíram, no decorrer da nossa história, com base em teorias distintas. Essas distinções repercutem diretamente sobre a vida das pessoas, através de práticas sociais orientadas por políticas públicas que definem os caminhos a serem seguidos. Tais práticas também estão presentes nas instituições de ensino, as quais norteiam as práticas pedagógicas e as suas ações nos contextos escolares. Para Albuquerque (2014), baseada nos estudos de João Francisco de Souza e de Paulo Freire, entre outros, há estudos que, mesmo reconhecendo a sua ligação com o contexto social, limitam o conceito de prática pedagógica às ações dos professores. Por outro lado, existem pesquisadores que se aliam à percepção histórico-social da prática pedagógica, considerando-a uma prática coletiva, que conta com a parceria dos docentes, discentes e gestores, ultrapassando, igualmente, o ambiente escolar.

Uma interpretação que se centra na prática dos professores pode ser percebida em Zabala (1998). Em suas reflexões sobre a prática pedagógica, percebemos uma ênfase no espaço da sala de aula e na inferência da docência como elemento estruturante para a formação dos discentes. Para o autor,

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em

consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Nesse cenário, entender os contextos, suas variantes e possibilidades, reflete a instabilidade que é inerente à prática pedagógica, devendo esta ser compreendida dentro de um seguimento que correlaciona “parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc”. (ZABALA, 1998, p. 16).

O autor entende que os aprimoramentos da prática pedagógica estão nas possibilidades reflexivas do docente com relação ao modelo prático existente, deixando-nos a impressão de que, não a única, mas a principal ação educativa na escola, se inicia e se completa na sala de aula, posto que é nesse ambiente que se tem o maior contato com o aluno. Ainda que reconheçamos as contribuições dos estudos de Zabala (1998), entendemos que há um excesso de responsabilidade em relação à docência. Assim sendo, estaria nas mãos do docente todo sucesso e todo fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

Ao nos aproximarmos de Veiga (1989), vimos que a autora percebe a prática pedagógica como parte da prática social, a qual, estando imbuída de influências do contexto sócio-histórico e cultural, não pode se esquecer da “realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (VEIGA, 1989, p. 17). Ela entende a docência através da funcionalização equilibrada entre teoria e prática, posto que, do campo teórico, emergem as idealizações; e, do campo prático, as intencionalidades e os propósitos preestabelecidos. Essa deve ser uma preocupação essencial e indissociável do professor, uma vez que, havendo predileção pela teoria, corre-se o risco de cair em um campo fantasioso; e o contrário, uma preferência pela prática, pode incorrer em distorções que levam a aplicação de uma prática sem domínio e sem solidez sobre o que se aplica.

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução – ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 1989, p. 22).

A ação educativa da sala de aula mediada pelo docente, segundo Veiga (1989), não se esvazia sobre a transmissão dos conteúdos, posto que o processo de ensino e de aprendizagem abarca uma relação dialética que deve envolver, equitativamente, os aspectos teóricos e práticos, bem como as interações entre o professor, o conteúdo e o aluno. As reflexões que

emergem desses processos reconfiguram os saberes pedagógicos em pontos de orientação e de significações para a vida.

Veiga (1989), ainda, nos chama a atenção quanto às responsabilizações da ação docente no processo educacional, as quais vão para além do campo da operacionalização, fazendo-se presente desde o planejamento da ação até a sua constituição. Operar conscientemente sobre essa ação implica a função crítico-reflexiva, indispensável à prática docente. Logo, se abster significa assumir um “pedagogismo inoperante, que omite fins sociais intimamente ligados a ela” (VEIGA, 1989, p.17).

As colaborações de Souza (2012), sobre a prática pedagógica, seguem também na direção da perspectiva histórico-social e cultural, a qual capta essa prática como prática social. O autor reforça o entendimento das práticas para além da sala de aula, acolhendo os diversos espaços formativos que se relacionam com as possibilidades de formação humana dos sujeitos. Em suas colocações, a escola é pertencente a um meio cultural, que se relaciona com a sociedade, e que, coletivamente, contribui e se constitui das suas múltiplas dimensões. A prática pedagógica, enquanto ação institucionalizada, tem objetivos claros. Para alcançá-los, deve-se acolher as práticas docentes, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica. Nesse sentido, Souza (2012) traz a prática pedagógica como uma *práxis* e, para tanto, a define como,

Uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra [...] (SOUZA, 2012, p. 15).

Ao compreendermos que o fenômeno educacional deve comportar heterogeneidades, abrigando, dentro delas, diferenças e subjetividades, entendemos ser desta concepção que mais nos aproximamos, quando pensamos na educação de alunas e de alunos com cegueira e com baixa visão. O reconhecimento das características e das peculiaridades desse público precisa ser concebido no projeto pedagógico da instituição de ensino, contando não só com as ações docentes, mas também com a cooperação de todos os agentes inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa posição teórica soa extremamente prudente, porque deixa claro que, apesar de ter atores decisivos dentro do processo educacional (docentes, discentes e gestores), estes não se sobrepõem, garantindo-se, assim, a essencialidade de cada um na construção da práxis

pedagógica. É da associação desses polos, como trata o autor, que as ações se coadunam, garantindo representações de pluralidades, de onde irá emergir o polo da complexidade, que, neste cenário, assume a posição gnosiológica e/ou epistemológica, ao interferir sobre a completude de uma práxis como “teoria social, nomeadamente uma teoria da ação coletiva, para compreendê-la e realizá-la na medida em que é constitutiva da própria sociedade” [...] (SOUZA, 2012, p. 17).

Portanto, Souza (2012) infere que professoras e professores têm prática docente e não prática pedagógica, porque esta é uma prática institucional, que, quando vivenciada na escola, se revela como síntese de práticas plurais: a prática docente, a prática discente, a prática gestora, a prática epistemológica, mediadas pelo conhecimento. Se a escola possui ambiguidades e contradições, a busca por uma qualidade diferenciada se concilia com a perspectiva emancipatória da educação, que, segundo o pesquisador, deve se estabelecer das multidirecionalidades possíveis da prática pedagógica.

A perspectiva de prática pedagógica, para além do ambiente escolar, é parte significativa dos estudos de Paulo Freire (2013). Este autor percebe a função social da escola atrelada a uma práxis pedagógica marcada pelo reconhecimento das intencionalidades recíprocas, comportadas entre os atos educativos e políticos. Para o autor, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2013, p. 37).

Nas ilações do pesquisador, a práxis concerne às relações de conflitos, os quais emergem da necessidade de aceitar pluralidades e peculiaridades sociais e culturais que compõem a sociedade. Segundo Freire (2013), é dessa relação que a educação constrói as dinâmicas capazes de incidir sobre a transformação social. Assim, é inerente à prática pedagógica suscitar uma posição de protagonismo dos sujeitos em função da sua própria formação, ao reconhecer, na relação entre docentes e discentes, conflitos que se harmonizam dialeticamente. Corroborando a interpretação freiriana, Braga (2012) infere que, “o diálogo contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, contributo para a humanização do sujeito”. (BRAGA, 2012, p. 40).

A orientação é a superação da relação dicotômica, a qual prevê posicionamentos destoantes entre teoria e prática. É acolher suas junções como cooperação, capacitando a construção de um pensar – agir – refletir, continuamente, sobre uma educação que tem, como principal papel, a transformação social a partir da percepção humana do sujeito social. Enquanto sujeitos sociais dotados de uma humanidade, ininterruptamente mudamos e nos

reassignificamos, condição que nos reivindica para reaprender e recriar, criticamente, o mundo, posto que,

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2013, p. 124).

Das explanações trazidas, é possível entender que, ao se refletir sobre prática pedagógica, embora haja foco sobre a ação dentro da sala de aula e, conseqüentemente, da mediação docente, é pertinente entender que ela é uma prática social e, portanto, indissociável do contexto sócio-histórico e cultural. Quando executada em ambiente escolar, a prática pedagógica comporta, sem sobreposições, as práticas docentes, discente, gestora e epistemológica para, assim, trazer o entendimento de sujeitos humanos, que devem promover e construir, continuamente, uma transformação crítica da sociedade.

É a partir desse ponto de criticidade que refletimos as ações educacionais que se direcionam às alunas e aos alunos com cegueira e com baixa visão. No contexto da Educação Especial, ainda pesa um descrédito com relação a formação delas(es), estigmatizando-se, por um lado, a suposta inoperância dos discentes; e, por outro, a indolência dos docentes, os quais nada fazem, porque entendem que, para esses estudantes, quando se faz alguma coisa, não precisa ser muito. Trata-se de uma realidade que desumaniza não só esses discentes, mas também suas professoras e professores. Todas as pesquisas que compuseram nosso estado da arte apontam para essa perspectiva, revelando que, embora os participantes das investigações reconheçam progressos na inserção do referido público de estudantes no Ensino Médio, eles expressam a posição secundária por comporem o público-alvo da Educação Especial perante os estudantes considerados “normais”.

Muitos foram os momentos na nossa jornada como professor Brailista, quando, entre nossos alunos, tínhamos os matriculados no Ensino Médio. Deparamo-nos com incertezas e inseguranças na construção de ações educativas que atendessem às necessidades educacionais do alunado com cegueira e com baixa visão, os quais nos fizeram buscar, de alguma maneira, desvelar quais são os melhores caminhos para uma prática docente inclusiva. Na seção a seguir, refletiremos melhor sobre os limites e as possibilidades que envolvem esse fazer docente.

3.2 Caminhos para a constituição de Práticas Docentes Inclusivas

A constituição de uma prática docente inclusiva, frente ao que está posto em lei (BRASIL, 2008), passa pelo acesso incondicional das alunas e dos alunos, público-alvo da Educação Especial, às escolas regulares, nas salas de aula comum, à disponibilidade do AEE submetido à matrícula no ensino regular, à oferta da SRM como espaço prioritário para o atendimento do professor do AEE. Nesse contexto, as ações educativas são resultado de uma parceria entre os professores do AEE e do ensino regular. Contudo, cabe aqui a seguinte questão: cumprir com esses requisitos garante a constituição de uma prática docente inclusiva? A resposta é bastante direta: não. Corroborando nosso entendimento, Carvalho (2008) lembra que, além da presença física do público-alvo da Educação Especial não garantir inclusão escolar, há subsídios e serviços que se lançam sobre a construção de relações interpessoais, não traduzindo “o papel das escolas, pois elas não são centros de convivência, mas espaços de apropriação e de construção de conhecimentos, de exercício da cidadania” (CARVALHO, 2008, p. 29). Embora reconheçamos que os caminhos inicialmente explicitados contribuem e são partes importantes do processo de escolarização desse público, é preciso resguardar a criticidade, pois apenas os discursos inclusivos e as políticas de inclusão não tornam uma prática docente de fato inclusiva.

Os estudos de Oliveira (2008); Machado (2014); Gomes (2015); Neto (2016); Costa (2016); Silva (2017); Silva (2019) pontuam dificuldades na efetivação da inclusão de alunas e alunos com cegueira e com baixa visão na sala de aula comum. Os autores destacam: carência de formação docente (inicial ou continuada); falta de material adaptado para a deficiência visual; ausência de adaptações curriculares; barreiras atitudinais da escola, da família e da sociedade; um sistema educacional onde prevalecem os princípios integralistas em detrimento dos inclusivistas.

Depreendemos que, sobre a instrumentalização da prática docente inclusiva, tal como está posta hoje, há aplausos, quando se percebe a inclusão como um combate contundente à exclusão, bem como há reprovações, quando ela é feita com critérios que não alcançam todos os discentes, principalmente, aqueles que têm deficiência severa. As precauções trazidas dão conta da falta de uma maior criticidade sobre o processo de inserção desse alunado nas instituições de ensino, contudo, embora se reconheça que houve ganhos significativos, a partir da perspectiva inclusiva, na Educação Especial no Brasil, a permanência e a progressividade desse público, dentro das instituições, ainda não contemplam a todos.

Para Mendes (2006), há um movimento de radicalização da inclusão, quando a orientação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), traz, de forma muito objetiva, que a matrícula de alunas e alunos com deficiência deve ser feita, quase que de forma compulsória, na escola regular, na sala de aula comum. A percepção de compulsão está no pressuposto de que qualquer outra forma de escolarização da pessoa com deficiência significa um erro. Intercorrendo sobre a questão, a autora alerta que, nessa perspectiva, a inclusão total, “[...] se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações” (MENDES, 2006, p. 393).

Mendes (2006) reflete se não seria prudente o AEE trabalhar em colaboração com o professor da classe comum, principalmente, em alguns casos em específico, quando o aluno, ou a aluna, possuir uma deficiência severa. A pesquisadora interpela se ele ou ela, com suas características específicas, teria mais ganhos educacionais do ponto de vista sistêmico na sala de aula comum ou exclusivamente na SRM, no AEE. Lembramos que, no modelo atual, só pode ir para o AEE quem estiver inserido numa sala de aula comum. Concordando com Mendes (2006), Bezerra (2021), afirma que a proposta em curso é limitante, pois, quando assume esse procedimento padrão, desqualificando ações educativas outras, por elas estarem ligadas a escolas especiais e a classes especializadas, como se estas instituições e suas propostas não tivessem valores contributivos na construção do processo de inclusão educacional.

Também ponderando sobre esse assunto, Ullrich (2019, p. 06) entende 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”. É importante esclarecer que os pesquisadores supracitados não discordam do paradigma da educação inclusiva, mas de alguns princípios que entendem como cruciais, e, por vezes, controversos, porque, ao invés de incluir o aluno com deficiência, como no caso daquelas deficiências classificadas como severas, a escola pode excluí-lo do processo de ensino e de aprendizagem.

Em oposição a percepção defendida pelos autores acima supracitados, Mantoan (2003, p. 16) defende “[...] a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Para a pesquisadora, é preciso encarar a realidade educacional brasileira, principalmente, de nossas escolas públicas, saindo da utopia da escola ideal, ao entender que não existem padrões a

serem seguidos, capazes de comportar todas as peculiaridades humanas. Não conceber estas ideias, no processo escolar, é continuar com uma escola excludente, por mais que haja os melhores e maiores implementos na direção de uma prática docente inclusiva. Sobre este caminho, a autora pontua 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).

Nesse sentido, concebemos que a prática dos professores, com base nos princípios e valores da educação inclusiva, é uma atividade social coletiva, que deve acomodar saberes teóricos e práticos que emergem dos processos sociais, históricos e culturais, o que implica o exercício da docência numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma contínua, acerca do fenômeno educacional. Sobre essa égide, a escola se constitui como espaço de reflexões e ações que articulam as cooperações das práticas docentes, discentes, gestoras e epistemológicas, de modo a respeitar as diferenças intrínsecas de cada um (discentes, docentes, gestores e todas as outras pessoas com e sem deficiência), desafiando, sucessivamente, a construção de um espaço escolar humanizado, capaz de superar a dicotomia entre ensino comum e especializado.

Contudo, apesar de ser perceptível o avanço no acesso de discentes com deficiência à escola, a construção do conhecimento, ainda, se pauta em moldes antigos, nos quais se limita o processo de ensino-aprendizagem, às alunas e aos alunos com deficiência, à apropriação de um conhecimento restrito, especializado. Nessa perspectiva, o conhecimento não se constitui a partir do reconhecimento sociocultural desses sujeitos, mas de uma exigência para que eles se adequem ao formato e ao modelo de ensino pensado para as pessoas sem deficiência.

A partir dos nossos estudos e vivência profissional, destacamos dois pontos que entendemos impactar sobremaneira no contexto socioeducacional na atualidade, representando limites para concretização de práticas docentes inclusivas: a compreensão do conceito social de deficiência, em superação do conceito médico; e a superação do princípio de igualdade, em acolhimento dos princípios das diferenças.

Nessa direção, refletindo sobre a necessidade de superar o conceito biológico de deficiência, o qual reforça a incapacidade de a sociedade entender e aceitar o que para ela é

diferente, definindo, com isso, grupos e pessoas, como “anormais”, “excepcionais”, “portadores”, “deficientes”, entre tantos outros termos, o que evidencia a comisseração impregnada em tais expressões. Em tempos atuais, há orientações legais que tratam do público-alvo da Educação Especial, deixando evidente que são as barreiras sociais que impõem deficiências e não as características biológicas (BRASIL, 2015). Apesar desse novo entendimento, nos parece longe o reconhecimento dos valores que representam a formação cidadã das pessoas deste segmento, principalmente, no ambiente escolar.

As primeiras contribuições que avançam sobre as possibilidades e limitações humanas, para além de uma padronização biológica, emergem dos estudos de Vygotsky (1997), os que privilegiam a apropriação do conhecimento a partir de uma interpretação histórico-social. Em seus estudos sobre *Defectologia*¹⁸, o autor defende que as leis de desenvolvimento, necessárias ao processo de aprendizagem, são iguais para todas as pessoas e as caracterizações biológicas estabelecem diferenciações necessárias para inserção do sujeito na cultura. Sendo assim, embora trilhando caminhos, por vezes distintos, a partir de características biológicas, como por exemplo, ser pessoa com cegueira ou baixa visão, há redirecionamentos que culminam na internalização do conhecimento. Refletindo sobre a realidade das pessoas com deficiência, Cavalcante e Ferreira (2011, p. 46) pontuam:

[...] as crianças com deficiência, que seguem as mesmas leis das sem deficiência, desenvolvem-se de outro modo, ou seja, traçam outro percurso para superar seus impedimentos; apresentam um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar, que se diferencia conforme um conjunto de condições.

Dialogando com os estudos de Vygotsky (1997), entendemos que suas contribuições, para a educação das pessoas com deficiência, vão no sentido da superação de uma condenação preestabelecida delas, quando se acreditava que as pessoas nasciam com um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas, atingindo o seu ápice na idade adulta. Assim, desconsideravam-se as influências do contexto social, defendendo-se que todas as respostas, alcançadas ou inalcançáveis, eram oriundas das capacidades inatas do sujeito. “Nesta perspectiva, a função da escola ficaria limitada a um meio de acelerar ou retardar a maturação

¹⁸ É um termo usado por Vygotsky, no século XX, para designar o estudo do desenvolvimento de uma criança anormal. Em sua obra, ainda, é possível encontrar termos como “normal, anormal, doença”, que são para o momento atual, totalmente, inadequados quando relacionado às pessoas com deficiência (VYGOTSKY, 1997). Contudo, é preciso “considerar o momento histórico de produção da ciência psicológica em que discutiu a deficiência e que tinha como modelo a terminologia médica-psiquiátrica de normalidade/anormalidade e comportamento patológico” (CAVALCANTI; FERREIRA, 2011, p. 44).

natural” (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011, p. 46). As pessoas com deficiência, enquadradas como desprovidas do conjunto de capacidades inatas, estavam pré-condenadas ao fracasso escolar.

Para que seja possível a constituição de práticas docentes inclusivas, estas precisam estar associadas ao reconhecimento do que as estudiosas Cavalcante e Ferreira (2011) intitulam de **processos de compensação das pessoas com deficiência**, tendo como função intervir, intencionalmente, sobre os contextos sociais e educacionais onde esses indivíduos estão inseridos. A compensação promove reorganizações psíquicas, que suprem as peculiaridades da deficiência, promovendo novos caminhos para o alcance do desenvolvimento de cada pessoa. Entretanto, vale ressaltar que a cultura dominante (pessoas sem deficiência) impõe pressões sociais que dificultam as acomodações necessárias às pessoas com deficiência. Como nos alerta Cavalcante e Ferreira (2011, p. 46, grifo das autoras),

[...] o conceito de compensação é que o *defeito orgânico* não deve ser preponderante e determinante do desenvolvimento histórico cultural do indivíduo; não se pode limitar e subestimar as condições de desenvolvimento dos seres humanos. No caso da pessoa com deficiência, é preciso fornecer condições de desenvolvimento para que haja compensação.

Com essas contribuições, queremos evidenciar que a construção de uma perspectiva social de deficiência é base indispensável para concretização do processo de inclusão e, conseqüentemente, de uma prática docente inclusiva. Enquanto não houver internalização pelos atores, que compõem o processo socioeducacional, de que a deficiência não se limita ao fundamento biológico, mas abrange, principalmente, as barreiras sociais e educacionais, estaremos à margem dessa prática, reproduzindo aquelas que se aproximam dos princípios e valores dos paradigmas da educação integradora, ou mesmo segregadora.

Outro fator que consideramos de grande relevância, no contexto socioeducacional para a concretização de práticas docentes inclusivas, está associado à perspectiva de igualdade de oportunidades, que, segundo Melo (2014), é oriunda do Projeto Educação para Todos, a partir do qual se difundiu o paradigma da educação inclusiva no Brasil. Melo (2014), em consonância com Ainscow (2009), entende que o Projeto é fruto de debates promovidos pelo movimento de mesmo nome (Educação para Todos), tutelado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Dessa proposta, como já pontuamos anteriormente, surge o ideário de processos que acolham as diversidades de pessoas presentes na sociedade, na qual todos teriam

oportunidades iguais e essa paridade seria suficiente para inclusão nos processos educacionais. Importante salientar que esse ideário parte do não reconhecimento da heterogeneidade do alunado presente no ambiente escolar. A controvérsia sobre a qual no referimos diz respeito ao entendimento desse ideário, o qual vem sendo normatizado, enquanto referência para a construção de práticas docentes supostamente inclusivas. Esclarecemos que, qualquer proposta de igualdade que desconsidere a existência das diferenças, não se associa, para nós, aos princípios defendidos pelo paradigma da inclusão, ainda que este seja o assumido pelo Projeto referido.

Com isso, queremos evidenciar que, mesmo em tempos atuais, quando a inclusão está sempre em pauta nas discussões sobre a prática docente dentro e fora da sala de aula, espaço onde supostamente ocorre a “igualdade de oportunidades”, a escola precisa pensar nos recursos de acessibilidade que garantam o acesso e a permanência dos alunos e alunas com deficiência em seus espaços. Deve oferecer condições para que os docentes possam planejar uma aula que atenda às necessidades educacionais de todos (com e sem deficiência), com atenção às adaptações que devem ser feitas para atender às especificidades do alunado. Deve, ainda, ajustar o processo avaliativo ao público presente na escola, entre tantos outros fatores que maculam o processo de ensino e aprendizagem, em particular, de pessoas com deficiência.

É evidente a responsabilidade atribuída aos discentes com deficiência entranhada nesse processo educativo. Nesse sentido, entendemos ser urgente romper com a concepção de práticas docentes que privilegiam alguns alunos em detrimento dos outros, obrigando, no caso daqueles com deficiência, a buscar e a alcançar um ideário educacional que se sustenta através de uma proposta de aluno ideal (sem deficiência), a qual não os reconhecem como sujeito social.

Logo, em face às desigualdades presentes na nossa sociedade, no processo democrático que aparta seus cidadãos, entendemos ser essencial que os diversos discentes com e sem deficiência ocupem o mesmo espaço e tenham o seu direito educacional reconhecido, pois, como nos chama atenção Mantoan (2015, p. 25), [...] Pedagogicamente, a inclusão implica na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos”. Trata-se da reestruturação do processo educativo como um todo, porque as adaptações, até o momento indicadas e entendidas na concretude da prática docente, não funcionam para a totalidade do alunado, o que a torna sem significância para aqueles com deficiência, posto que não se parte do seu mundo real.

Esse movimento não exclui a necessidade das alunas e dos alunos com deficiência estarem próximos do convívio com outras pessoas com deficiência, pois esse estar junto é essencial para a autoaceitação e o reconhecimento de suas identidades. Reconhecer-se como pessoa com deficiência, sem pesar a desvalia, é primordial para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem de todos. Ninguém aprende sem querer e a autoaceitação, nesse caso, pesa sobre uma ressignificação do discente, podendo o ambiente escolar deixar de ser algo trivial, obrigatório, e assumir a possibilidade de transpor novos horizontes. Ressaltamos esse ponto, porque discordamos da ideia de que conviver, exclusivamente, com as diferenças seja fundamento indispensável para inclusão. Nesse caso, o que defendemos é a convivência harmônica e indistinta com todos, diferentes e semelhantes, em um ambiente escolar que agrega valores diversos e que reflete saberes múltiplos.

É na prática docente que as professoras e os professores mobilizam seus conhecimentos colhidos dos campos teóricos e práticos, os quais repercutem sobre construções pessoais, formativas e profissionais. Desse processo de produção de saberes, emergem suas habilidades e competências para seus fazeres pedagógicos. Há uma tendência em limitar essa prática às ações desenvolvidas em sala de aula e aos seus conteúdos sistêmicos, contudo, para se estabelecer como parte de uma prática social, o professor deve assumir a responsabilidade de transformação da sociedade a partir da formação humana do sujeito. Para isso, a prática docente deve transcender os limites da sala de aula, buscando os outros espaços dentro da escola, assim como também os outros contextos sociais. Freire (2011) destaca que as relações docentes/discentes devem ser dialógicas, o que pressupõe princípios de reciprocidade. Nesse sentido, rejeita-se a construção de superioridade dos docentes, porque, independente do papel de mediador ou de mediado, esse aprendizado é mútuo.

É fato que a escola, e, juntamente com ela, o processo de ensino e aprendizagem, constitui um campo muito instável dada a pluralidade do alunado nela presente, o que leva a reconstruções e a requalificações complexas de todos os que dela fazem parte (docentes, discentes e gestores). Possivelmente, essa cobrança é maior junto aos docentes, por serem neles depositadas responsabilidades que vão muito além da sala de aula e do processo de ensino e de aprendizagem, quando eles ganham posições de referências perante seus discentes. A relação construída com todos os estudantes se estabelece em laços de proximidade, mas a prática docente, no tocante às alunas e aos alunos com deficiência, ou àqueles com cegueira e com baixa visão, por exemplo, carece de uma maior cumplicidade, o que faz da professora e do professor representantes de um porto seguro desses discentes, não

apenas em sala de aula, mas também nos outros ambientes que compõem a escola, quando, muitas vezes, eles só se sentem resguardados para explorá-los com a ajuda desses profissionais.

Essa relação docente/discente se resvala no cenário inclusivo, porque nele é exigido práticas que requalifiquem o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que as ações educativas se constituam para além das questões metodológicas, o que, atualmente, recai, exclusivamente, sobre as adaptações de aulas e os recursos didáticos, fato que, como já esclarecemos, não são capazes de compor práticas docentes inclusivas. No nosso entendimento, tais práticas tornam humanizador o ato de ensinar, o que Braga (2012), refletindo sobre as contribuições de Paulo Freire (2011; 2013), assim as define,

Trata-se de uma pedagogia que reconhece o movimento da realidade histórica, no entendimento de que é possível sonhar com perspectivas de superação das condições de opressão econômica, racial, étnica, sexual, entre outras, a partir da efetivação de processos que coloquem o ser humano no centro das decisões, dentre eles, a educação escolar efetivada na prática pedagógica (BRAGA, 2012, p. 68).

Reconhecemos que atribuir à prática docente a dimensão humanizadora é marco significativo para a sua efetivação com base nos princípios e valores da educação inclusiva. É a partir dessa perspectiva que reverbera a essencialidade entre os atos de pesquisar e ensinar, da horizontalidade entre docente e discente, com a reciprocidade dialógica do ensinar e do aprender, da transposição da posição deles, enquanto objetos, para a de sujeitos, quando, com veemência, Freire (2011, p. 17) nos esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Trazendo as inferências para o campo da educação de pessoas com deficiência, pontuamos que a professora ou professor que se propõe a executar uma prática docente inclusiva deverá ser capaz de mudar e esperar, primeiramente, a si mesmo. Não é possível transformar o que não se compreende, logo, para construir uma prática docente inclusiva, é preciso acreditar nos seus princípios e valores. É necessário perceber que, a partir dessa prática, ocorrerá um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, com ações capazes de atribuir significações em si e nos outros. Para intervir sobre outros e sobre contextos outros, é necessário que o docente faça uma autoavaliação de suas práticas e busque uma nova estrutura para fundamentá-las. O humanizar-se seria, portanto, o ponto de partida para humanização dos sujeitos e o começo para a construção de uma prática docente inclusiva.

Não é possível concretizar verdadeiramente uma mudança educacional, quando nela encontramos práticas revestidas de preconceitos e de discriminações, o que acaba por descredibilizar o que, então, se defende como educação inclusiva. Tais práticas representam grandes barreiras para a não efetivação de práticas inclusivas dentro e fora de sala de aula. Quando vemos docentes que menosprezam, ainda, as possibilidades de aprendizagens dos discentes com deficiência, conseqüentemente, esses professores se distanciam, ou mesmo negam em suas práticas ações que garantam a formação cidadã dos estudantes. Esse entendimento docente, que percebe o discente com deficiência como alguém que não aprende, ou que aprende muito pouco, torna a sala de aula um espaço que o acolhe por obrigação, como um lugar de perda de tempo.

Estas distorções estão associadas à falta de conhecimento das peculiaridades e das potencialidades das alunas e dos alunos público-alvo da Educação Especial e das intencionalidades de uma dimensão humanizada sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para Braga (2012, p. 66), [...] A escola, como instância colaboradora nos processos de educabilidade humana, tem o papel de humanizar, humanizando-se”. Assim sendo, sem esse conhecimento da realidade dos seus discentes, não é possível ofertar uma educação de qualidade para todos, o que Freire (2011) vai chamar atenção para a necessidade de reconhecer a historicidade do processo de ensino para que se estabeleçam os caminhos necessários para novos processos de educação. Entendemos, portanto, que a constituição de práticas inclusivas requer das professoras e dos professores o reconhecer-se como sujeito histórico, com suas destrezas e limitações, pois é, a partir desse exercício reflexivo de autoconhecimento, algo pessoal de cada sujeito, que é possível identificar as inabilidades e construir novas ações educativas, experiência fulcral para uma prática docente inclusiva. Carvalho (2008, p. 26) esclarece, na constituição de escola inclusiva, que

[...] o professor é um pesquisador que faz uso constante de perguntas como: por que ensino do jeito que ensino? Como posso melhorar minha prática para garantir a aprendizagem de todos os alunos, reconhecidos em suas peculiaridades? Como aprendem meus alunos; quais são seus conhecimentos prévios e seus interesses?

O ato de pesquisar, no chão da escola, muitas vezes, é posto em segundo plano, ou mesmo desconsiderado, por razões tais como falta de tempo, de equipamento adequado, entre tantos outros fatores. Sem as reflexões e construções advindas desse ato, os docentes têm uma predisposição a cumprir orientações normativas preestabelecidas que não contemplam os contextos humanos presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a implementação da prática

da pesquisa repercutiria, beneficemente, sobre a compreensão das professoras e professores acerca das possibilidades das alunas e alunos com e sem deficiência, rebatendo, conseqüentemente, sobre os aprimoramentos de uma prática docente para a inclusão, mas com a inclusão (CARVALHO, 2008). Neste momento, as alunas e os alunos com cegueira e com baixa visão deixam de ser a diferença e passam a ser uma das multiplicidades que compõem aquele espaço escolar totalmente diferenciado, posto que, até o momento, o acesso desses discentes a escolas regulares, ainda, se constitui um obstáculo para o processo educacional.

Se a pesquisa no espaço escolar fosse uma prática já instituída, possivelmente, muitos docentes já teriam compreendido e combatido as ações educativas normatizadas, que, embora se digam inclusivas, na realidade, se resumem a inserir alunas e alunos com deficiência em salas de aulas comuns. Ao pesquisar acerca dos limites e das possibilidades presentes no processo de ensino-aprendizagem desse alunado matriculado em nossas escolas, é possível aprimorar os saberes e reformular o ser e o seu fazer docente, o que possibilita romper com práticas tradicionalistas, em grande medida integradoras, ou mesmo segregadoras, criando-se condições para a (re)significação da prática desenvolvida pelos docentes na escola. Trata-se de uma revisão de valores, de princípios, de norteamentos, que embora sejam complexos, porque a relação docentes e discentes, mesmo dialógica, é conflituosa, abrem possibilidades para uma formação humanizadora.

Desvelar todas as peculiaridades que envolvem a educação de pessoas com deficiência, com certeza, não é algo fácil, principalmente, quando se reconhece as precariedades presentes no ambiente educacional brasileiro. Para tanto, voltamos a ressaltar a construção da relação de confiança entre o discente e o docente. Geralmente, o discente já traz a introspecção como defesa aos preconceitos e às discriminações vivenciados no seu cotidiano dentro e fora da escola, e, por isso, precisa perceber as professoras e os professores como pontos de segurança, nos quais ele possa se amparar e explicitar todas as suas dúvidas e necessidades, buscando, assim, vencer a introspecção. Entender as características desse público é ir além de qualificar a prática docente numa perspectiva inclusiva, é dignificar o ser humano que está imerso no processo de escolarização. Para Braga (2012, p. 71-72),

[...] são históricas as relações, também o é a prática pedagógica e o seu potencial desenvolvimento, de modo que quanto mais humanizada for a relação entre os sujeitos imbricados na ação pedagógica, mais humanizado será o projeto curricular a ser desenvolvido na sala de aula. A humanização das relações na sala de aula é a humanização da própria escola. Não há escola concreta que prescindia da dialogicidade entre os sujeitos que a ela acorrem. Não há escola que se diga humanizadora e, ao mesmo tempo,

desconsidere em suas práticas pedagógicas a historicidade, o diálogo e a autonomia.

A responsabilidade pelo aprendizado das alunas e dos alunos com cegueira e com baixa visão e dos outros com deficiência no contexto escolar é assumida, em grande medida, pelos docentes do AEE, o que reforça, como já pontuamos, o cenário de dicotomia entre o ensino regular e o especializado. Essa realidade afasta os docentes do ensino regular do compromisso em construir práticas inclusivas, ou seja, da construção da relação humanizada no processo de ensino-aprendizagem de todos. Assumida essa distorção, a sala de aula comum torna-se um ambiente de ócio para esses discentes, quando, muitas vezes, começam e terminam os horários de aula na sala regular sem nenhuma aquisição de conhecimentos proposta pelas professoras e pelos professores.

Ressaltamos essa questão, porque, embora os avanços da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), bem como da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), sejam reconhecidas, por grande parte dos educadores, existem distorções sobre o que, de fato, significa incluir e garantir a permanência do público-alvo da Educação Especial no sistema educacional. A partir dos nossos estudos e vivências, compreendemos que a prática docente só pode ser inclusiva na sala de aula comum, porque é, nesse ambiente, que a maioria dos discentes, com as suas mais diversas características, são matriculados em nossas escolas. Esse é o cenário real deles, ao longo da sua escolarização, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Assim sendo, o serviço do AEE representa uma contradição, quando é pressuposto, ao docente a ele vinculado, a responsabilidade, quase que exclusiva, pela concretização da inclusão, posto que sua prática fica delimitada apenas a um grupo específico de alunas e alunos, o que não contribui para a construção de práticas inclusivas, coletivas, com os demais educadores da escola, capazes de eliminar as barreiras atitudinais que tanto contribuem para a reprodução do preconceito e da discriminação entre grande parte das pessoas presentes no espaço escolar.

Reconhecemos o papel relevante do professor do AEE na SRM, na construção de saberes específicos as necessidades dos alunos e alunas com deficiência. Contudo, esse trabalho não pode ficar restrito ao seu grupo de profissionais ou se constituir como o único ambiente da escola onde tal alunado se sente acolhido. É preciso o que esse trabalho constitua parcerias com os docentes da sala regular, com a gestão, com os familiares e com os próprios discentes, posto que é condição essencial para uma formação humanizadora, capaz de corrigir essas contradições na educação de todos que estão presentes na escola. Pensar, portanto, numa

escola inclusiva, com práticas inclusivas, implica, como ressalta Mittler (2003, p. 34, grifo do autor),

[...] uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Uma proposta que pode contribuir, significativamente, para a efetivação da escola inclusiva, para a constituição de práticas docentes que atendam às necessidades de todos, e, conseqüentemente, para a permanência e a progressividade dos discentes público-alvo da Educação Especial, no espaço escolar, é o ensino colaborativo, como proposto por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Com esse formato, as professoras e os professores regulares e do AEE aprimoram o amparo educacional do aluno com deficiência na sala de aula comum, com os demais alunos sem deficiência. Assim, com a relação dialógica dos dois professoras(es), com a turma finda por enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de todos. O convívio entre os docentes e os discentes com e sem deficiência aprimora a produção dos conhecimentos. Dessa forma, a troca de experiência ajudará na superação da recorrente insegurança do professor do ensino regular em não saber trabalhar com as deficiências. Além do mais, esse trabalho em colaboração é uma forma de eliminar as atitudes preconceituosas e discriminatórias tão presentes dentro e fora de nossas escolas.

O que nos atrai nesse formato de ensino é a cooperação mútua dos docentes, por meio da qual cada um expõe suas habilidades, seus limites e juntos buscam ações alternativas que possibilitem o enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, relacionados aos discentes com e sem deficiência. Apesar da proposta precisar ser muito bem articulada com todos os envolvidos, ela contribui para a articulação entre ensino regular e especializado, por vezes, tão excludentes. O objetivo maior é pensar uma prática docente que parta das individualidades dos alunos e das alunas e que culmine no aprendizado de todos, pois, como ressalta Marin e Maretti (2014, p. 5), “[...] esta ação não tem ação exclusiva somente para o aluno em processo de inclusão, pois embora a estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira”.

Remetendo esses conhecimentos à prática docente inclusiva para alunas e alunos com deficiência visual surgem as peculiaridades da cegueira e baixa visão. Chamamos atenção

sobre a impossibilidade da professora ou professor desconsiderar o processo histórico visual desse alunado. Sendo uma pessoa que possui o recurso da visão, inerentemente, terá referências normovisuais nas suas interpretações. Logo, é preciso atenção sobre os direcionamentos da prática docente, posto que as perspectivas interpretativas utilizadas pelas alunas e alunos com cegueira ou baixa visão são distintas, começando pela perspectiva de que a cegueira pode se dividir em congênita ou adquirida.

Quando congênita, o predomínio é que os discentes não tenham memória visual e isso os distancia, ainda mais, das referências interpretativas normovisuais. Uma prática docente inclusiva, com esse público, precisa atentar às peculiaridades desse alunado, muitas vezes incomuns, porque sem a referência visual, que nos permite copiar hábitos, expressões, movimentos parecidos como os das outras pessoas, o discente vai buscar outros modos de representação da realidade a depender do contexto social no qual está inserido. Tudo isso pode ocorrer de forma muito particular no discente, destoando do que está imposto na “cartilha do padrão”, o que pode acarretar um ponto de possível preconceito dentro e fora da sala de aula.

Um exemplo que pode elucidar esse aspecto, foi quando o pesquisador, atuando em sala de aula, precisou explicar as fases da lua a uma aluna com cegueira congênita. Inicialmente, recorreu a recursos táteis para diferenciar o que seria lua nova, crescente, cheia e minguante, porém, quando a aluna perguntou por que os apaixonados gostam de olhar a lua, percebeu que, com os recursos utilizados, não tinha sido possível explicar a sensação de romantismo que envolve a observação do fenômeno. Agarrado as suas sensações como pessoa que tem os recursos da visão, tentou desprender-se, tanto quanto possível, em busca das interfaces da cegueira congênita da aluna. Assim, recorreu às fragrâncias, não a qualquer uma, mas aquelas capazes de trazer a aluna as melhores lembranças e sensações. Solicitou a ela, que buscasse na memória quatro cheiros distintos, classificando-os em: bom, muito bom, ótimo e pouco bom. Retomou a explicação com os recursos táteis, relacionando-os, agora, aos cheiros: a) bom, referente à lua nova; b) muito bom, referente à lua crescente; ótimo, referente à lua cheia; e pouco bom, referente à lua minguante. Apesar da referência normovisual do pesquisador, foi possível criar as possibilidades de a aluna construir as suas significações sobre aquele conhecimento.

Com os discentes com cegueira adquirida, a construção das estratégias pedagógicas, por vezes, pode ser compreendida como menos complexa, quando comparada ao exemplo anterior. Uma vez que eles podem recorrer a memória visual, as referências normovisuais do professor são, na maioria das vezes, compreendidas, a depender, obviamente, da construção

sociohistórica de cada aluno(a). Entender, portanto, as particularidades dessa memória são de grande valia, porque permite ao professor usá-la a favor da articulação dialógica que utilizará nas suas explicações. Essa memória pode ser concebida como contributo de partida para as mediações do conhecimento na prática docente inclusiva para as alunas e alunos com cegueira adquirida no decorrer da vida.

Com relação aos discentes com baixa visão, consideramos que eles estão na posição de centro, não é pessoa com cegueira e nem é normovisual. Sobre essas alunas e alunos, recai uma condição exclusiva, quando comparado aos anteriores: a “fama de farsante”. Muitas são as pessoas que concebem as pessoas com baixa visão como impostoras, que fingem ter deficiência apenas para tirar proveito das situações. Na nossa vivência profissional, já experienciamos, por parte de professoras e professores do ensino regular, a descrença sobre a deficiência dessas alunas e desses alunos, comprovando, conseqüentemente, as limitações conceituais sobre as pessoas com baixa visão e os seus preconceitos. Como exemplo dessas limitações, algumas das expressões dos docentes sobre esse alunado são as seguintes: **“diz que tem deficiência, mas chega na escola toda maquiada”**; **“esse aluno anda para todo canto, mas diz que não enxerga o quadro”**; **“usa óculos fundo de garrafa só para ter BPC (Benefício de Prestação Continuada)”**. Nesse caso, o primeiro passo é informar-se. Compreender que baixa visão é uma das idiossincrasias da deficiência visual e, a partir de então, conhecer quais recursos visuais podem ser utilizados e quais outros recursos ópticos e não ópticos devem compor a construção da prática docente. O fato de o discente com baixa visão, em alguns casos, poder transmutar para a condição normovisual, ou para pessoa com cegueira, exige constante vigilância por parte da professora e do professor sobre esse aspecto para formulação adequada da sua prática em sala de aula.

Corroborando nossas inferências, Sales (2019) esclarece que os caminhos específicos, para uma prática docente inclusiva voltada às alunas e aos alunos com deficiência visual, trazem complexidades comuns e específicas sobre cegueira e baixa visão. Para o autor,

[...] 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).

É importante entender que, frente a esse público, os recursos visuais não podem assumir a função principal. Logo, os docentes devem fazê-los com cautela, tendo a audiodescrição¹⁹ como uma estratégia complementar. Eles também devem recorrer a recursos auditivos, táteis, olfativos, gustativos, entre tantos outros, o que pode contribuir na devida interação professor/conteúdo/aluno. Toda essa estrutura favorecerá a constituição de práticas docentes que atendam a todos, indiscriminadamente.

O que nos provoca é a intencionalidade de uma escola diferente, que supere as igualdades e reconheça as diferenças do seu alunado. Uma escola capaz de educar indistintamente, cada um dos sujeitos, respeitando suas vontades, suas limitações e suas potencialidades, pois, como nos chama atenção Boaventura de Souza Santos (2002, p. [6]), “[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza”.

Refletir sobre a prática docente inclusiva pode passar a sensação de pensamento utópico e, como sabemos, não há receita pronta. Esperançar, como pontuava Freire (2011), pode ser um ótimo caminho para nos encorajar a ir em frente, dada a relevância da urgência na consolidação da permanência e da progressão educacional da pessoa com cegueira e com baixa visão nos sistemas de ensino.

¹⁹A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (MOTTA; ROMEU, 2010, p. 7).

4. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Antes de adentrarmos na nossa metodologia, achamos pertinente trazer um breve relato do contexto da realização da presente pesquisa. Esse contexto foi a pandemia do Covid-19, que nos obrigou a fazer um exercício extra para a execução de uma pesquisa do tipo estudo de caso, de forma remota, com sujeitos com cegueira e com baixa visão. Nossa maior preocupação foi a possibilidade de o levantamento de dados ser remoto, porque, entre outros fatores, não encontramos referências teóricas que nos subsidiassem quanto ao uso de ferramentas de interação remota com pessoas na condição de deficiência visual. Por isso, em uma parte do tempo da pesquisa, tivemos que fazer estudos-pilotos para testarmos e termos a confirmação de que as ferramentas *Google Meet*, para entrevista semiestruturada, e o *Google Forms*, para os questionários, constituir-se-iam acessíveis para todos os nossos participantes. Embora o resultado dos estudos-pilotos tenha sido positivo, em relação aos objetivos iniciais do nosso estudo, com o retorno das aulas presenciais não foi necessário o uso de tais ferramentas.

Tendo como base nosso objeto de estudo – A prática docente voltada às alunas e aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio, numa escola da Rede Estadual de Pernambuco, buscamos compreender, no exercício do magistério de professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado, qual o paradigma da Educação Especial que orienta as ações educativas direcionadas ao público-alvo da nossa pesquisa. Para o feito, nos ancoramos na abordagem qualitativa, visto que, como destacam Lüdke e André (1986, p. 18), é um estudo “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A abordagem qualitativa reconhece a relação dinâmica existente entre o mundo real e o sujeito, a inter-relação interpretativa entre ele e o objeto, suas vinculações, conflitos e tensões internas. Nessa perspectiva, a “[...] qualidade sinaliza o horizonte da intensidade, que vai além da extensão. Significa outra dimensão fundamental de fenômenos qualitativos, que é sua busca de profundidade e plenitude” (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 27).

Adotamos uma investigação do tipo estudo de caso, primeiro, por entendermos que esse é percurso mais coerente na busca da profundidade e plenitude supracitada frente a natureza do nosso objeto de estudo. Segundo, porque, dentre as unidades de ensino analisadas no nosso estudo exploratório (mais informações *a posteriori*), encontramos uma única escola que possui tanto o aluno com cegueira, como o aluno de baixa visão, matriculados no Ensino

Médio, além de uma professora do AEE com cegueira, o que nos leva a supor que tais especificidades tornam esse estudo de caso próprio, singular, particular, representando um potencial no campo educacional.

Trata-se, portanto, de uma realidade educacional que exigirá a análise cuidadosa de variáveis que cercam o objeto de estudo, de modo a obtermos uma melhor compreensão das práticas docentes relacionadas à educação de alunas e alunos com deficiência. Como afirma Gil (2002), a caracterização do estudo de caso está em conseguir imergir no objeto de pesquisa, de modo a permitir ao investigador o conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Corroborando o exposto, André (1995) reitera que o estudo de caso pressupõe o conhecimento do particular, com ênfase no entendimento dos fenômenos que envolvem os objetivos traçados da pesquisa, no aprofundamento em si mesmo, o que pressupõe considerar também as inter-relações que compõem a dinâmica do processo de investigação. Para a autora, “o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante” (ANDRÉ, 1995, p. 26).

Vimos na revisão da literatura que, ao fazermos a articulação entre AEE, deficiência visual e Ensino Médio, a prática docente direcionada às alunas e aos alunos com cegueira e com baixa visão não é abarcada em pesquisas no campo da educação. Além disso, ao nos voltarmos para as instituições de ensino do estado de Pernambuco²⁰, identificamos, através do Censo Escolar 2020, números discrepantes entre as matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental e Médio. Adentrando em nossas análises, percebemos que as escolas de referência das GREs, por exemplo, atendem, com grande frequência, apenas aos alunos com baixa visão, o que nos causou estranheza. O fato de havermos identificado, no estudo exploratório, como apontamos anteriormente, uma única escola que contempla os dois públicos (alunos com cegueira e com baixa visão) e que são acompanhados por uma professora do AEE com cegueira, nos impulsionou a mergulhar nesse contexto educacional específico, a fim de entendermos os limites e as possibilidades para a construção de práticas inclusivas. Daí a aposta no estudo de caso, pois, como sinaliza Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da

²⁰ De acordo com reportagem publicada em 16 de setembro de 2020, no *site* da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco: “Os dados por escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados nesta terça-feira (15) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC) mostram o avanço e o destaque nacional das escolas da Rede Estadual de Pernambuco. A Escola de Aplicação do Recife, parte da rede pública estadual e vinculada à Universidade de Pernambuco (UPE), ocupa mais uma vez o primeiro lugar no *ranking* das escolas públicas estaduais do ensino médio de todo o Brasil com média 7,5”.

vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Na busca de segurança para a escolha do tipo de pesquisa que melhor atendesse ao nosso objeto de estudo, dialogamos também com Stake (1978 *apud* ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 649). Esse autor explica que um critério essencial para definição de um estudo de caso é quando se almeja focalizar “[...] um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas”, o que entendemos que se aplica ao aqui anunciado. Estamos cientes que tais estudos, como alerta Alves-Mazotti (2006, p. 648) “[...] não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados”. Contudo, acreditamos que o desenvolvimento da presente pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão dos impasses, ainda presentes, na educação de alunas e alunos com cegueira e com baixa visão presentes no Ensino Médio, no estado de Pernambuco.

4.1 Campo e os Sujeitos da Pesquisa

A partir do cenário pandêmico, em ocorrência desde o ano de 2020, esclarecemos que todo nosso estudo exploratório, para delimitação do nosso campo de pesquisa, foi remoto, visto que algumas tentativas de contato presencial foram inviabilizadas pela gestão escolar. Inicialmente, buscamos informações sobre os alunos com cegueira e com baixa visão na Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco, mais precisamente, na Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH). A gerência nos forneceu dados referentes ao ano de 2019, os quais contemplavam apenas as escolas regulares da rede estadual. Vale ressaltar que, na rede de educação do estado de Pernambuco, o AEE também é ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Dessa forma, as informações que nos foram passadas não contemplavam as matrículas de alunos e de professores de tais centros.

Com o documento em mãos, pudemos apreciar os dados sobre alunos com cegueira ou baixa visão com relação ao quantitativo de discentes inclusos por Gerência Regional de Ensino (GRE); o quantitativo de SRM do tipo II por GRE; o número de alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por Gerência; e a quantidade de professores Brailistas que compõem o quadro de efetivos e de temporários em cada uma delas (Quadro 7).

Quadro 7 – Quantitativo de alunos com cegueira ou baixa visão e de professores brailleistas inseridos nas escolas regulares da Rede Estadual de Pernambuco por GRE em 2019

GRE	ALUNOS INCLUSOS		SRM do Tipo II	ESTUDANTES ATENDIDOS NO AEE		PROFESSORES BRAILLISTAS	
	Baixa Visão	Cego		Baixa Visão	Cego	Efetivo	Temporário
Recife Norte	26	13	5	7	11	12	5
Recife Sul	9	7	2	7	5	2	5
Metropolitana Norte	12	0	1	2	1	2	2
Metropolitana Sul	24	2	0	11	1	1	5
Mata Norte/Nazaré da Mata	14	1	3	14	2	1	6
Mata Centro/Vitória de Santo Antão	14	3	2	5	3	2	5
Mata Sul/Palmares	6	0	3	5	0	3	0
Vale do Capibaribe/Limoeiro	9	4	2	5	2	1	1
Agreste Centro Norte/Caruaru	12	3	5	10	4	2	1
Agreste Meridional/Garanhuns	6	9	3	3	3	6	0
Sertão do Moxotó – Ipanema/Arcoverde	20	9	6	11	8	5	2
Sertão Alto Pajeú/Afogados da Ingazeira	9	1	1	6	1	0	2
Sertão do Submédio São Francisco/Floresta	9	3	2	11	5	2	0
Sertão do Médio São Francisco/Petrolina	23	3	3	20	3	9	0
Sertão Central/Salgueiro	16	2	4	11	2	2	3
Sertão do Araripe/Araripina	26	5	2	16	3	0	6
TOTAL	235	65	44	144	54	43	43

Fonte: Elaboração do autor com base em tabela ofertada pela Gerência de Políticas Educacionais Inclusivas, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

A partir das informações contidas no quadro 7, destacamos que, em 2019, existia um número expressivo de estudantes com baixa visão, em comparação àqueles com cegueira nas escolas regulares do estado de Pernambuco. Observamos também que é na GRE Recife Norte que há um quadro maior de professoras e professores brailleistas efetivos (profissionais essenciais na educação deles nas escolas), bem como um número mais elevado de alunas e de alunos com cegueira atendidos pelo professor do AEE. Considerando a localização geográfica das Gerências Regionais e a viabilidade para abarcar todas no período previsto para a conclusão da dissertação de mestrado, consideramos pertinente darmos continuidade ao

estudo exploratório, focando as quatro GREs, que jurisdicionam a capital e toda a Região Metropolitana do Recife, a saber: GRE Recife Norte, Recife Sul, Metro Norte e Metro Sul. Juntas, representam um total de 350 escolas.

Dito isso, buscamos as instituições do Ensino Médio que atendiam alunas e alunos com cegueira e com baixa visão nos Núcleos de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (NEIDH). Nesse contato, nos foi passado os dados correspondentes ao ano de 2019, o que nos possibilitou identificar apenas 24 instituições de ensino. Ao contarmos essas escolas, vimos que algumas já não tinham mais os alunos que buscávamos. Nesse sentido, realizamos um movimento complementar através das professoras e dos professores da rede estadual, numa espécie de técnica de bola de neve, em que os primeiros professores do AEE indicavam outras escolas que atendiam a nosso público-alvo, o que nos possibilitou identificar todas (ou quase todas) as instituições que acolheram esse alunado no ano letivo de 2021.

A GRE Recife Norte jurisdiciona 76 instituições, sendo 74 localizadas em Recife e duas no distrito de Fernando de Noronha. Nessa Gerência, no ano de 2021, só foi possível identificar três escolas com alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio. Destas, uma de jornada regular, que acolhe um aluno com cegueira matriculado no 2º ano do Ensino Médio e que oferta AEE em SRM do tipo II; uma de jornada integral, com aluno com baixa visão matriculado no 2º ano do Ensino Médio e que oferta igualmente o AEE em SRM do tipo II; e uma terceira escola, também de jornada integral, com um aluno baixa visão matriculado no 1º ano do Ensino Médio, que possui o professor do AEE, mas que não tem a SRM.

A GRE Recife Sul é responsável por 84 instituições localizadas em Recife. Dentre estas, identificamos uma escola de jornada semi-integral, com um aluno com baixa visão no 2º ano do Ensino Médio e com o AEE em SRM do tipo I; uma segunda, também semi-integral, com um aluno com baixa visão no 3º ano do Ensino Médio, mas com o AEE em SRM do tipo II; e a terceira instituição, de jornada integral, com um aluno com baixa visão no 3º ano do Ensino Médio, com o AEE, mas sem a SRM.

A GRE Metro Sul é composta por 95 escolas localizadas nos municípios que compõem a Região Metropolitana Sul. Nesta gerência, identificamos uma escola de jornada regular com um aluno com cegueira, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, sendo oferecido para ele o AEE, mas sem a SRM. Também há uma escola de jornada semi-integral com um aluno com baixa-visão, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, com o AEE e em SRM do tipo I.

Por fim, na GRE Metro Norte, também são 95 escolas divididas entre os municípios que compõem a Região Metropolitana Norte. Nela, só foi possível encontrar uma instituição de jornada regular, com dois alunos com baixa visão e um com cegueira matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Os três recebem o AEE em SRM do tipo II. Ressaltamos que a professora do AEE também é pessoa com cegueira. No Quadro 8, abaixo, apresentamos uma síntese dos dados aqui destacados.

Quadro 8 – Escolas estaduais de Pernambuco com alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio em 2021

ESCOLAS/ GRE	NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO	JORNADAS ²¹	SRM	ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL
GRE Recife Norte Escola Regular	Fundamental II Ensino Médio EJA Educação Especial	Regular	SIM (tipo II)	1 aluno com cegueira, cursando o 2º ano do Ensino Médio.
GRE Recife Norte Escola de Referência 1	Ensino Médio Educação Especial	Integral	SIM (Tipo II)	1 aluna com baixa visão, cursando o 2º ano do Ensino Médio.
GRE Recife Norte Escola de Referência 2	Fundamental II Ensino Médio EJA Educação Especial	Integral	NÃO	1 aluno com baixa visão, cursando o 1º do Ensino Médio.
GRE Recife Sul Escola de Referência 1	Ensino Médio Educação Especial	Semi-integral	SIM	1 aluno com baixa visão, cursando o 2º ano do Ensino Médio.
GRE Recife Sul Escola de Referência 2	Ensino Médio EJA Educação Especial	Integral	NÃO	1 aluna com baixa visão, cursando o 3º ano do Ensino Médio.
GRE Recife Sul Escola de Referência 3	Ensino Médio EJA Educação Especial	Semi-integral	SIM (Tipo II)	1 aluna com baixa visão, cursando o 3º ano do Ensino Médio.
GRE Metro Sul Escola Regular	Ensino Médio EJA Educação Especial	Regular	NÃO	1 aluno, cursando o 3º ano do Ensino Médio (possui laudo antigo de BV, mas na escola é acolhido como uma pessoa com cegueira).
GRE Metro Sul Escola de Referência	Ensino Médio Ed. Especial	Semi-integral	SIM (Tipo I)	1 aluno com baixa visão, cursando o 1º ano do Ensino Médio.
GRE Metro Norte Escola Regular	Ens. Fundamental II Ensino Médio EJA Ed. Especial	Regular	SIM (Tipo II)	1 aluna com cegueira, 2 com baixa visão, cursando o 1º ano de Ensino Médio. Obs.: profa. braillista com cegueira

Fonte: Elaboração do autor (2021).

²¹ De acordo com o *site* da Secretaria de Educação de Esporte de Pernambuco, visitado em 14 de março de 2021, no que se refere à jornada no Ensino Médio, pode-se entender que há três modalidades: Regular, através da qual se oferecem aulas apenas em um turno em todos os dias da semana; Integral, na qual as aulas acontecem nos dois turnos durante todos os dias da semana; e Semi-Integral, cujas aulas em tempo integral são oferecidas apenas três vezes por semana. (PERNAMBUCO, 2021b, p. [1])

Ressaltamos que acreditávamos ter como campo de pesquisa uma escola de referência, principalmente, pelos números de destaque que a Educação de Pernambuco vem alcançando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na educação ofertada no Ensino Médio. De acordo com reportagem publicada em 7 de agosto de 2019, no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco,

[...] Pernambuco mais uma vez superou a média nacional, que é de 3,5, e conquistou a nota 4,7 no desenvolvimento da educação do estado em 2018, demonstrando crescimento em comparação com 2017, quando a nota foi de 4,5. Além disso, Pernambuco se destaca em outros indicadores, como menor taxa de abandono escolar do país, maior taxa de aprovação do Ensino Médio e maior rede de ensino integral do Brasil. Vale destacar também que o estado apresenta apenas 11 escolas com média 3,0, quando em 2014 contava com 149 escolas abaixo dessa média, apontando uma redução de 98%. (PERNAMBUCO, 2019a, p [1]).

Contudo, em nenhuma das escolas de referência identificamos a presença do aluno com cegueira. Essas instituições escolares possuem em sala de aula comum apenas os alunos com baixa visão. Como pudemos observar nos dados acima indicados, somente a escola de jornada regular da GRE Metro Norte possui uma unidade de ensino com o público-alvo da nossa pesquisa, além de ofertar o serviço de Atendimento Educacional Especializado com professora com cegueira e possuir a Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II (entendendo ser este o espaço adequado para o atendimento desse alunado). Além disso, trata-se de uma instituição que está ofertando aulas no formato presencial e/ou remoto desde o ano de 2021. Com base nesses critérios, elencamos a Escola Helen Keller (nome fictício), localizada na referida GRE, como nosso campo de investigação.

Na composição dos nossos participantes assumimos uma proposta de educação inclusiva, contemplando as pessoas com e sem deficiência, respaldando-nos no princípio inicialmente assumido, “nada sobre nós sem nós”. Participaram, portanto, da pesquisa, dois discentes com baixa visão; um discente com cegueira; dois discentes sem deficiência; uma docente do AEE, que é pessoa com cegueira; duas docentes da sala de aula comum; uma assistente de gestão; uma coordenadora de apoio escolar. O critério de escolha dos alunos sem deficiência foi a interação deles com o alunado com cegueira e baixa visão da escola percebida através das observações não participante (um dos instrumentos de coleta de dados).

Com relação a seleção aos docentes, partimos dos seguintes critérios: pertencer ao quadro efetivo da rede de ensino de Pernambuco há pelo menos três anos²²; ser docente efetivo da Escola Helen Keller; ter experiência docente com alunas e alunos com cegueira baixa visão; estar atuando, na função de professor, com esse alunado, na referida escola, no ano de 2021, e lecionando em formato remoto e/ou presencial. Contudo, dentre os oito docentes do ensino regular, que atuam com esse público específico, apenas dois compunham o quadro de docentes efetivos, o professor de Biologia e a professora de Inglês e Artes. Eles, por sua vez, não concordaram em participar da pesquisa. Diante dessa recusa, ampliamos os critérios de seleção e passamos a admitir como participantes docentes com vínculo empregatício em contrato temporário. Ao final, contamos com a colaboração de uma docente efetiva e duas temporárias, como pudemos observar no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Composição dos Sujeitos da Pesquisa

PROFESSORES				
Nomes fictícios (Indicação do pesquisador)	Formação/Função	Vínculo	Tempo de Serviço no Estado de PE	Tempo de Serviço na Esc. Helen Keller
<i>Professora Marta</i>	Licenciatura em Letras/ Professora de Português, Sociologia e Filosofia	Contrato Temporário ²³	8 anos	6 anos
<i>Professora Milena</i>	Licenciatura em Matemática/ Professora de Química	Contrato Temporário	4 anos	1 ano
<i>Professora Jéssica</i>	Licenciatura em Pedagogia/ Professora Braille	Efetiva	14 anos	14 anos
ALUNOS				
Nomes fictícios (Indicação dos participantes)²⁴	Série	Tempo de estudo na Esc. Helen Keller	Público-alvo da Ed. Especial	Especificidade
<i>Super Alex</i>	1º ano Ens. Médio	9 anos	Sim	Baixa Visão

²² O prazo estipulado se relaciona com a convocação de posse em 2017 do concurso da educação especial (Portaria Conjunta SAD/SEE nº 111 de 11 de dezembro de 2015) e período probatório de três anos a contar da data da posse.

²³ Segundo informações passadas pelos professores e reafirmadas pela gestão da escola, a contratação de professor, por tempo determinado é, inicialmente, prevista por um tempo de quatro anos, podendo ser renovado por igual período.

²⁴ Esclarecemos que os nomes fictícios dos alunos foram indicados pelos mesmos.

<i>Mega Nara</i>	1º ano Ens. Médio	10 anos	Sim	Baixa Visão
<i>Hiper Ray</i>	1º ano Ens. Médio	10 anos	Sim	Cegueira
<i>Senhorita Thali</i>	1º ano Ens. Médio	6 anos	Não	-
<i>Senhorita May</i>	1º ano Ens. Médio	3 anos	Não	-
EQUIPE GESTORA				
Nomes fictícios	Formação/Função	Vínculo	Tempo de Serviço no Estado de PE	Tempo de Serviço na Esc. Helen Keller
E.G. - 1	Licenciatura em Educação Física/ Gestora Adjunta	Efetiva	16 anos	2 anos
E.G. - 2	Licenciatura em Ciências Biológicas/ Coord. Apoio Escolar	Efetiva	17 anos	1 ano

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Sobre a participação da gestão escolar, esclarecemos que a gestora nos explicou que, entre os componentes da equipe, ela assumia, principalmente, as atividades administrativas e as outras colegas desenvolviam as demais obrigações escolares. Assim, assumindo não ter domínio sobre a realidade educacional das alunas e do aluno com cegueira e baixa visão, ela nos indicou a assistente de gestão e a coordenadora de apoio escolar, profissionais da equipe que lidavam com as questões pedagógicas relacionadas a todos os alunos e a todas as alunas da escola.

4.2 Instrumentos de Coleta dos Dados: entendendo o caso a partir do questionário, da observação não participante e da entrevista semiestruturada

Após encontrarmos o nosso campo e os participantes da pesquisa, o passo seguinte foi visitar a escola para entender quais os instrumentos de coleta de dados seriam aplicados. Para tanto, marcamos uma visita com a gestão escolar que ocorreu no mês de maio de 2021. A partir desse contato, além de informações gerais da Escola Helen Keller, que contemplaram seu processo educacional no cenário pandêmico, percebemos que a escola é de médio porte, e, naquele momento, ofertava aulas em formato remoto. Segundo a gestora, havia a proposta das aulas do segundo semestre, a partir de agosto de 2021, serem híbridas (parte remota e parte

presencial). A partir dessa informação, entendemos que seria esse o momento mais adequado para nossa coleta de dados, o que ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2021, quando as aulas já eram ofertadas completamente no formato presencial. Perfazendo um total de 18 (dezoito) visitas, algumas em tempo integral (turno manhã e tarde) e outras em um único turno (manhã ou tarde), estas incluíram nossa apresentação pessoal e a apresentação dos objetivos da pesquisa, a aplicação de questionário, as observações e a execução das entrevistas.

Compreendendo que a escola é de grande porte, sentimos a necessidade de um instrumento que nos revelasse as características dos alunos e dos professores. Para alcançar essa caracterização, optamos pela aplicação de um questionário, pois, como destaca Moreira e Caleffe (2006), o mesmo possibilita delinear os perfis dos participantes da pesquisa, ou seja, dos professores do ensino comum, do AEE e dos alunos presentes na instituição, nos auxiliando a compreender quem são e como se inserem no contexto da pesquisa. Utilizamos, como ferramenta, o *Google Forms*²⁵, o que nos permitiu obter as informações necessárias de forma assíncrona.

Iniciamos nossa coleta de dados na escola no dia 05 de outubro de 2021, um dia após a liberação da execução da pesquisa pela Comissão de Ética (CET) da UFPE (Anexo – B). Sabendo que o cenário pandêmico é extremamente instável, precisávamos aproveitar o momento de aulas em formato presencial, por entendermos que esse cenário favorecia uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa. No primeiro dia, pela manhã, foi feita a apresentação do pesquisador aos demais componentes da escola pela gestora. Contudo, não foi possível realizar a apresentação dos objetivos da nossa pesquisa para os docentes do ensino regular, visto que os mesmos estavam focados em outras atividades na sala dos professores. Recorremos, então, à coordenadora de apoio escolar (sujeito E.G.- 2), que colocou no grupo de *Whatsapp* da escola o *link* de acesso ao questionário para os profissionais que compõem o seu quadro (Apêndice - A). Já com as professoras do AEE, encontro que ocorreu a tarde, conseguimos realizar uma breve reunião com a seguinte pauta: apresentação do pesquisador; dos objetivos da pesquisa, incluindo os procedimentos metodológicos, o preenchimento de documentos, que autorizava a participação na pesquisa, e os esclarecimentos de possíveis dúvidas.

²⁵ O *Google Forms*, que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser empregados os formulários já existentes. (ANDRES *et. al.*2020, p.3)

O primeiro contato com os alunos também foi tranquilo e aconteceu, no segundo dia, pela manhã. Com a ajuda da coordenadora de apoio escolar, em um momento de aula vaga, conseguimos adentrar no 1º ano do Ensino Médio, turma na qual estavam matriculadas as alunas e matriculado o aluno com cegueira e baixa visão, para cumprir o planejamento de apresentação da pesquisa, destacando a necessidade de preenchimento dos documentos que autorizavam a participação deles na investigação, pelos pais ou responsáveis, por eles serem menores de idade. Com a ajuda do representante de sala, colocamos o *link* de acesso ao questionário (Apêndice – B) no grupo do *Whatsapp* dos alunos para que todos respondessem.

Entre os estudantes conseguimos nove colaborações. A partir das informações coletadas, traçamos a seguinte caracterização da turma: presença de distorção idade/série, visto que a média de idade varia entre dezesseis e vinte e um ano; predominância do gênero feminino; e de cor parda. A maior parte dos respondentes é sustentada por pais ou responsáveis e oriundos de escolas públicas. O trajeto de ir e vir à escola é a pé, de carona ou de bicicleta. A maioria reside em moradia própria, em contextos familiares compostos por uma média de quatro pessoas, entre eles parentes diversos. (Apêndice I – Resultado da Aplicação do Questionário com os Alunos).

Já com os profissionais da escola, só conseguimos alcançar os professores e componentes da equipe gestora. Obtivemos quatorze respostas do questionário, sendo oito do ensino regular; quatro que atuam com o público-alvo da Educação Especial - dois intérpretes de Libras, uma professora instrutora de Libras e uma professora braille; e duas professoras que trabalham junto à gestão escolar, uma na função de coordenação de apoio escolar e a outra como analista educacional. Esclarecemos que essa segunda não é a assistente de gestão, participante da nossa pesquisa, conforme apontamos no Quadro 9. As respostas nos possibilitaram compreender que a idade dos respondentes varia de vinte e seis a sessenta e quatro anos, a maioria se identifica como sendo do gênero feminino e de cor parda. Acerca da formação, todos têm licenciatura e a maioria tem pós-graduação *Latu Sensu*. Sobre o tempo de experiência no exercício no magistério, quatro anos é o tempo a menor experiência; e vinte e nove é o tempo maior de experiência. Do vínculo empregatício com o estado de Pernambuco, a maioria dos respondentes é contrato temporário, com uma carga horária mensal de 200 h/a, lecionando, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Acerca do tempo de trabalho das professoras na Escola Helen Keller, este varia de três meses a quatorze anos. Sobre a docência, junto a discentes com cegueira ou baixa visão, um pouco mais da metade, 57,1% afirma ter contato com esse público nos anos de 2020 e 2021. O mesmo percentual é alcançado quando perguntamos sobre a oferta de

formação continuada pelos órgãos estaduais, contemplando a temática da Educação Inclusiva. A partir dos questionários foi possível perceber também que, um dos nossos principais sujeitos, a *Professora Jéssica*, que é braillista e pessoa com cegueira, tinha vasta experiência na instituição junto às alunas e ao aluno com cegueira e baixa visão, o que nos sinalizava para práticas inclusivas no AEE. (ver Apêndice J – Resultado da Aplicação do Questionário com os Professores)

A observação não participante, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.913), é aquela que “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado”. Através desse instrumento, observamos as condições da acessibilidade do entorno e da parte interna da instituição. Visitamos a maioria dos ambientes da escola, com exceção dos que estavam em reforma; participamos de reunião pedagógica; presenciamos atividades extraclasse e, principalmente, observamos a prática docente nos momentos de aula.

Para melhor entendimento, foram 15 (quinze) visitas para observações. Entre elas, as 3 (três) primeiras, das quais duas foram realizadas em horário integral (05/10/21 e 07/10/21) e uma realizada no turno da tarde (06/10/21). Foram executadas duas atividades: a) a apresentação e a aplicação dos questionários; b) a observação das estruturas física e organizacional da escola. Nas 12 (doze) visitas restantes, ocorridas entre os dias 20/10/21 e 08/12/21, pelo turno da manhã, observamos a sala de aula comum onde se encontravam os alunos e as alunas participantes da pesquisa, incluindo uma atividade extraclasse. Como o AEE tem a previsão de ocorrer em contraturno, entre essas 12 (doze) visitas, em 7 (sete), ficamos na escola, esperando o turno da tarde, para, assim, conseguir observar a prática das professoras do AEE.

Na sala de aula comum, entre as 14 (quatorze) disciplinas, que compõe o currículo do 1º ano, do Ensino Médio, só não foi possível a observação de dois componentes: uma disciplina eletiva e a disciplina Educação Física, esta última por causa da rotatividade na mudança de horários. No AEE, conseguimos observar aulas de duas professoras que têm em sala a aluna e o aluno com baixa visão e a aluna com cegueira. Contudo, uma delas, a *Professora Silva* (nome fictício) não aceitou participar da entrevista. Para registro das observações não participante, construímos um portfólio com sessenta e cinco páginas.

Na etapa seguinte da coleta de dados, realizamos a entrevista semiestruturada com todos os participantes. Amado (2014) explica que esse tipo de entrevista segue um planejamento construído previamente, no qual está pontuada uma ordem lógica a ser seguida

pelo pesquisador/entrevistador na busca de informações que atendam aos objetivos traçados. Ainda segundo o autor, a entrevista semiestruturada pode ser considerada,

[...] um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (AMADO, 2014, p. 209).

A partir das informações obtidas com esse instrumento, foi possível conhecer não apenas os participantes da pesquisa, como também o contexto em que estão inseridos. Como nos chama atenção Bogdan e Biklen (1994, p. 135), as entrevistas focam na obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos” e deles no espaço em que se encontram. Das dez entrevistas, nove foram presenciais e realizadas na escola investigada. Previamente, acordamos com os participantes data e horário, esclarecendo que os registros seriam feitos através de gravação dos áudios feita pelo celular do pesquisador. Uma entrevista, por impossibilidade de acorrer presencialmente, foi realizada de forma assíncrona pelo aplicativo *Whatsapp*. As entrevistas totalizaram uma média de cinco horas e 42 minutos de gravação.

4.3 Procedimento de Análise dos Dados

Os procedimentos de análise dos dados aplicados na pesquisa têm como base os estudos de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo, utilizando, mais especificamente, a técnica da análise temática ou categorial. Segundo Minayo (2014, p. 314), “ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. A categorização é uma atividade que permite ao pesquisador destacar palavras e expressões significativas, possibilitando a organização dos dados coletados e suas interpretações (MINAYO, 2014). Nesse sentido, seguimos as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 300), que entendem que “[...] As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Tal procedimento nos ajudou na construção de grupos conceituais que emergiram dos relatos dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Bardin (2016, p. 77), a partir da análise temática,

[...] quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada – apercebemo-nos de

que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação.

Para tanto, seguimos as etapas propostas por Bardin, a saber, a pré-análise dos dados, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das informações coletadas em campo, o que nos permitiu “[...] tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO 2014, p. 303), sobre a prática docente no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado com as alunas e o aluno com cegueira ou baixa visão matriculadas no Ensino Médio da Escola Helen Keller.

5 DESVELANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Consideramos relevante refletirmos inicialmente sobre a estrutura física e organizacional da escola investigada, bem como sobre os perfis dos nossos participantes, buscando, com isso, entender o discurso pedagógico que emergem da realidade educacional em foco sobre a educação de pessoas com deficiência, mais especificamente, sobre a educação dos alunos com cegueira e baixa visão no Ensino Médio.

5.1 Conhecendo a Estrutura Física e Organizacional da Escola Helen Keller

Tomamos como base para construção dessas informações um breve histórico que nos foi fornecido pela gestão da instituição, dados que colhemos com a secretária da escola, nossas observações e os esclarecimentos trazidos pela *Professora Jéssica*.

O ano de fundação da instituição foi 1980. Sua localização sempre foi num bairro periférico de uma das cidades da região metropolitana norte de Recife-PE. Desde esse momento, é considerada uma escola de grande porte, por comportar significativo número de alunos, entre eles, os que compõem o público-alvo da Educação Especial. A *Professora Jéssica* destacou que o número de discentes com deficiência matriculados sempre foi expressivo, porque, por anos, a escola em questão foi a **única** na localidade com professoras e professores com formação especializada para a educação desse público-alvo. Assim, se popularizou como de **referência** na educação do alunado da Escola Especial (grifos nosso).

Os termos “única” e “referência”, por nós destacados, parecem refletir, por um lado, a percepção dos docentes quanto à construção de um “imaginário” sobre este ambiente escolar, como um espaço diferenciado no tocante às práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência; enquanto, por outro, parece também apontar para uma negligência do Estado sobre a organização das escolas, em termos infraestruturais e de humanos, que não apenas se circunscreve a um espaço específico no conjunto das centenas de escolas estaduais em funcionamento, mas se reflete como uma condição necessária para que a educação inclusiva seja viabilizada, não tornando “exótico” o que deveria constituir-se critério indispensável para a efetivação dos pressupostos teórico-metodológicos voltados à inclusão.

Todavia, reconhecemos, assim como Mantoan (2003), Carvalho (2008), Melo (2014), que não são os ambientes físicos e aparatos especializados que tornarão a escola inclusiva, embora sejam condições essenciais para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam ao alunado. A educação inclusiva implica uma necessidade de internalização dos princípios e

valores que envolvem esse campo do conhecimento, desde a formação inicial, devendo também tratada, sistematicamente, nas formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino, a fim de que essa atuação docente incorpore atitudes inclusivas no *modus operandi* do trabalho docente.

Além disso, o fato dessa escola ser considerada “única” e de “referência” fez-nos recordar a busca por escolas para serem nosso campo de investigação, nas quais tivessem, entre os matriculados, pessoas com cegueira e baixa visão e, não por acaso, apenas na Escola Helen Keller, encontramos nosso público-alvo e a estrutura educacional com adequações para o atendimento educacional do público-alvo da presente pesquisa. Ainda mais emblemático, é constatar que a proposta da educação especial inclusiva não conseguiu chegar a todas as escolas do ensino médio, por nós pesquisadas, em Recife e região metropolitana. A popularidade da escola na Educação Especial nos leva a inferir de que para pais e discentes com algum tipo de deficiência, haverá um atendimento educacional diferenciado, o que se reflete no expressivo número desse alunado matriculado na nessa instituição.

Na atualidade, a composição de sua estrutura física se distribui por trinta e três ambientes, todos localizados no piso térreo: salas de aula, biblioteca, banheiros, sala dos professores e da equipe que compõe a gestão, quadra, sala de recursos multifuncionais, cozinha, entre outros. Sobre esse aspecto, algo que sentimos falta foi de um refeitório. Maiores detalhes sobre esse aspecto podem ser apreciados no quadro 10.

Quadro 10 – Ambientes que compõe a Escola Helen Keller no Ano Letivo 2021

AMBIENTES	QUANTITATIVOS
Secretaria Escolar	01
Sala Reservada a Projeto de Inclusão	01
Sala de Descanso (Vigilante, Serviços Gerais)	01
Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo II)	01
Sala de Reuniões	01
Salas de Aula	14
Sala dos Professores(as)	01
Sala da Coordenação	01
Sala da Gestão	01
Cozinha	01
Refeitório	00
Biblioteca	01
Quadra Poliesportiva (Coberta)	01
Banheiro Masculino (Funcionários)	01
Banheiro Feminino (Funcionários)	01
Banheiro Masculino (Alunos)	02
Banheiro Feminino (Alunas)	02
Banheiro Acessível Masculino	01
Banheiro Acessível Feminino	01
Total de Ambientes	33

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes.

Do ponto de vista organizacional, de acordo com o decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019, que institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, a rede estadual de ensino do estado é composta por vários formatos escolares (Quilombolas, Indígenas, Prisionais, etc.). Assim, a Escola Helen Keller está no formato regular. Portanto, no ano letivo 2021, ofertava o Ensino Fundamental, anos Finais, o Ensino Médio, nos turnos diurno e vespertino; a EJA, à noite; e o Atendimento Educacional Especializado, nos turnos manhã, tarde e noite. As turmas do Ensino Fundamental funcionam com os seguintes horários: “I - manhã, das 7h 30min às 12h, com intervalo das 9h às 9h 20min; II - tarde, das 13h às 17h30min, com intervalo das 15h30min às 15h 50min; e do EJA funcionam “III - noite, das 18h40 às 22h”. (PERNAMBUCO/Decreto nº 48.477 – Artº 4º - § 1º). Já as turmas de Ensino Médio, que são nosso campo de análise, funcionam com jornada ampliada, o que representa 6 (seis) aulas por

dia: “a) manhã - 7h10 às 12h30, com recreio das 9h 40min à 10h; e b) tarde - 13h às 18h20, com recreio das 15h 30min às 15h 50min”. (PERNAMBUCO, 2019b, p. 5).

No ano de 2021, havia 437 (quatrocentos e trinta e sete discentes matriculados): a) 183 (cento e oitenta e três) no Ensino Fundamental Anos Finais; b) 166 (cento e sessenta e seis) no Ensino Médio; c) 88 (oitenta e oito) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre estes, 61 (sessenta e um) compunham o público-alvo da Educação Especial e, concomitantemente, estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado. O quadro de funcionários perfaz o quantitativo de oitenta e dois profissionais: docentes, gestão, cozinheiras, serviços gerais e de segurança. Vejamos no Quadro 11

Quadro 11 - Profissionais que compõe o Quadro de Funcionários da Escola Helen Keller no Ano Letivo 2021

FUNCIONÁRIOS	QUANTITATIVO
Gestão Escolar	01
Assistente de Gestão	01
Coordenador de Apoio Escolar	01
Analista de Gestão Educacional	02
Secretário Escolar	01
Assistente Administrativo Educacional (Secretaria)	06
Professores Regulares	47
Professores do AEE	05
Professor Braillista	02
Professor Instrutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	01
Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	01
Segurança	04
Cozinheiro(a)	04
Serviços Gerais	06
TOTAL	82

Fonte: Elaboração do autor com base em dados fornecidos pela secretaria da escola.

Nesse momento, buscamos entender como a escola se estrutura física e organizacionalmente, em função da educação dos discentes com cegueira e com baixa visão, do primeiro ano do Ensino Médio. Podemos afirmar que só percebemos, nessas leituras iniciais, dois aspectos com vistas a essas especificidades: a SRM do tipo II e as duas professoras braillistas.

5.2 Delineando o Perfil dos Participantes da Pesquisa

A composição dos sujeitos contemplou duas alunas e um aluno com deficiência visual, que se autodenominaram como *Hiper Hay*, *Mega Nara* e *Super Alex*. As colegas de sala de aula comum sem deficiência escolheram como nomes fictícios *Senhorita Thali* e a *Senhorita May*. Já a docente do AEE identificamos como *Professora Jéssica* e as docentes da classe comum chamamos de *Professoras Marta* e *Milena*. As duas colaboradoras da equipe gestora, por sua vez, como *Assistente de Gestão E.G.-1* e *Coordenadora de Apoio E.G.-2*.

Hiper Ray nunca estudou em outra escola regular, só na Helen Keller. A primeira matrícula da aluna foi em 2011, mas, segundo a *Professora Jéssica*, foi, a partir de 2012, que aluna passou a frequentar com assiduidade às aulas. Em 2021, tinha 16 (dezesesseis) anos e cursava o primeiro ano do Ensino Médio. A partir das caracterizações da pessoa com deficiência visual, *Hiper Ray* se enquadra com a Amaurose Congênita de Leber, no caso dela, desde o nascimento.

A Amaurose Congênita de Leber é um tipo de distrofia retiniana, com herança AR que causa cegueira infantil. As características frequentes constam de grave perda visual (ao nascimento ou entre os primeiros anos de vida) associada à RP, redução do campo visual (campo tubular), nistagmo, cegueira noturna, não-detectável ou grave redução das respostas à eletrorretinografia. (CÔCO; HAN; SALLUM, 2009, p. 563).

A *Professora Jéssica* nos relatou que a aluna teve complicações ainda no processo intrauterino, causando má formação do nervo óptico e do globo ocular. Após o nascimento, houve alguns tratamentos oftalmológicos, mais no sentido de evitar infecções, uma vez que não havia intervenção médica que conseguisse estabelecer a acuidade visual. Atualmente, a aluna não possui os globos oculares e usa prótese no olho direito.

Mega Nara é a mais velha entre os três discentes com deficiência, participantes dessa pesquisa, e está matriculada na escola desde 2011. No ano de 2021, a aluna 21 (tinha vinte e um) anos e cursava o primeiro ano do Ensino Médio, se enquadrando com distorção idade/série. Segundo a aluna, o atraso foi devido à reprovação, quando professoras ainda não entendiam que ela tinha deficiência visual, e um outro motivo deveu-se a uma desistência em razão de uma mudança de cidade. *Mega Nara* afirmou não saber se já nasceu com alguma patologia na visão, mas, desde pequena, não enxerga igual aos outros, porque sempre foi mais lenta para escrever. Além disso, algumas coisas postas no quadro, sejam escritas ou cartazes, a depender da luminosidade, não conseguia enxergar. Relatou que sua acuidade visual varia

muito, em alguns momentos, enxerga bem; e, em outros, não consegue enxergar direito. Entretanto, não soube descrever quais fatores se relacionavam a essas variações. No acompanhamento oftalmológico atual, são várias patologias tratadas, segundo a aluna, acreditando que são graves, porque a sua mãe, junto com os médicos, decidiu não fazer intervenções cirúrgicas, por haver riscos de agravamento. Assim, não faz uso de óculos, já que estes não melhoram sua acuidade visual. Diante disso, se considera uma pessoa com baixa visão, porque ainda consegue escrever em tinta e locomover-se sem ajuda, desde que o ambiente esteja bem iluminado.

Super Alex é um rapaz que estuda na Escola Helen Keller desde o ano de 2013, quando fazia o segundo ano do Ensino Fundamental. No ano de 2021, completou 16 (dezesesseis) anos e cursava o primeiro ano do Ensino Médio. Sobre a acuidade visual, o aluno tem as seguintes características: não enxerga com o olho esquerdo, e com o olho direito tem miopia em 10 graus, glaucoma, catarata e descolamento de retina. Nessas condições, para melhora da acuidade, faz uso de óculos de grau. O aluno afirmou que, com os óculos, consegue ter total autonomia até o momento, conseguindo estudar, encontrar objetos e locomover-se sozinho em ambientes com muita ou pouca luminosidade. Diz não haver restrições médicas sobre a prática de esportes de forma recreativa. Contudo, afirma continuar o tratamento oftalmológico e, em seu entendimento, a acuidade visual ainda não estabilizou, posto que há progressos e retrocessos.

As características dos alunos acima apresentadas foram de significativa relevância, por compreendermos que as pessoas com deficiência visual não podem ser vistas “genericamente”, apenas pela ótica da deficiência, mas que devem ser consideradas em suas subjetividades, em suas diferenças, em suas narrativas, em seus itinerários, enquanto pessoas. Essa compreensão, de acordo com Borges (2016), Lima (2018), Bruno e Mota (BRASIL, 2001b; 2001c), deve orientar as proposições pedagógicas voltadas a esse público, posto que “a subjetividade individual de cada pessoa é uma produção humana que se inter-relaciona com a subjetividade social” (SALES, 2020, p.26). Corroborando com essa dimensão, Martinez, Rey, Puentes (2019, p.161) chamam atenção que,

A subjetividade se organiza como uma configuração complexa de sentidos subjetivos que é caracterizada por um fluxo nos quais processos simbólicos e emocionais aparecem juntos como uma nova qualidade diferenciada de todos os processos que participam em sua gênese. Essas unidades simbólico-emocionais especificam o caráter ontológico da experiência humana.

o que, segundo os autores,

[...] nos permite gerar uma inteligibilidade complexa diante dos processos educativos, pois possibilita reconhecer no contexto educativo a emergência da multiplicidade e da singularidade na produção de sentidos subjetivos diversos acerca dos processos educacionais (MARTINEZ, REY, PUENTES, 2019, p.118).

Professora Jéssica compõem o quadro de docentes efetivos da rede estadual de ensino de Pernambuco, na função de Braillista desde 2008, por isso, tem vasta experiência com os discentes, foco das nossas observações. Sua formação é Licenciatura em Pedagogia, com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial. Também fez vários cursos correlatos na área de atuação, que é a Tiflogia – Leitura e Escrita do Código Braille, Técnicas de Cálculo a partir do Soroban, curso de Estenografia Braille, de Orientação e Mobilidade, de Produção de Desenho em Alto Relevo, de Informática Acessível, entre outros. A professora tem deficiência visual e, embora sua acuidade visual, a depender da luminosidade, lhe permita enxergar objetos e pessoas, para leitura, faz uso do Código Braille. Por isso, se considera uma pessoa com cegueira.

Professora Marta, não compõe o quadro de docentes efetivos da rede estadual de ensino de Pernambuco. Tem duas formações iniciais em licenciatura, uma em Letras e a outra em Pedagogia. Na Escola Helen Keller, trabalha, desde o ano de 2018 e, desde seu primeiro ano, esteve junto aos discentes com cegueira e baixa visão, lecionando Língua Portuguesa. No ano de 2021, no primeiro ano do Ensino Médio, turma dos alunos, foco da pesquisa, lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa, de Filosofia e de Sociologia.

A *Professora Milena*, também não compõe o quadro de docentes efetivos da rede estadual de ensino de Pernambuco. Sua formação inicial é Licenciatura em Matemática e trabalhava na escola, desde o ano de 2020, sendo, nesse momento, sua primeira experiência docente junto às alunas e aos alunos com cegueira e baixa visão. Na turma do primeiro ano do Ensino Médio, lecionava a disciplina de Química. Devido às restrições do Covid-19, que começaram no mesmo ano em que ela passou a trabalhar na escola, exigindo aulas remotas, a professora só passou a ter contato presencial com esses discentes a partir do mês de agosto de 2021.

Finalizamos esse momento trazendo informações sobre nossas colaboradoras da equipe gestora. As duas compõem o quadro de docentes efetivos da rede estadual de ensino de Pernambuco. A *Professora E.G.-1* tem formação inicial em Licenciatura em Educação Física e está na função de Assistente de Gestão Escolar da escola há dois anos. A *Professora E.G.-2*

tem formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas e ocupa a função de Coordenadora de Apoio Escolar há um ano.

No presente capítulo, nos debruçamos sobre os dados coletados na Escola Helen Keller, os quais foram estruturados em duas grandes categorias. Na primeira, buscamos revelar os sentidos e os significados da educação de discentes com cegueira e com baixa visão, tanto a partir dos aspectos da acessibilidade presentes na escola, como também das falas dos docentes, dos gestores e dos discentes, que contribuíram para o presente estudo. Em seguida, na nossa segunda categoria de análise, caracterizamos as práticas docentes na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, visando, nesse momento, evidenciar quais princípios e valores orientam as ações desenvolvidas com o alunado foco da pesquisa.

5.3 Sentidos e Significados Acerca da Educação dos Discentes com Cegueira e com Baixa Visão numa Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco

Iniciamos as discussões, pondo em pauta aquilo que para nós deve ser a premissa do processo de inclusão escolar: a acessibilidade. No cotidiano socioeducacional, predomina o entendimento de que o acesso dos discentes com deficiência já é algo garantido, por não haver impedimentos, do ponto de vista legal, para a consecução das matrículas desse alunado nas diversas redes ensino. Contudo, é importante atentar que o acesso não se finda na matrícula. Dar acesso significa garantir os recursos de acessibilidade a quem deles necessitam. Chamamos atenção sobre esse ponto, porque entendemos que a temática da acessibilidade é pouco debatida e, quando ocorre, é de forma genérica, levando a um entendimento equivocado de que esses recursos se resumem à construção de rampas, de portas largas, de piso tátil e de placas em braille.

Para tratar da temática acessibilidade, tomamos, como referência, o Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009c). Com base no manual, a acessibilidade é um conjunto de mecanismos capazes de promover a compreensão dos espaços, possibilitando ir e vir de forma segura e, conseqüentemente, bem orientada, aos diversos lugares que compõem os ambientes sem, necessariamente, fazer perguntas e pedir ajuda. É importante ressaltar que estas características são previstas e devem ser garantidas, tanto para os ambientes externos como para os internos. Para esse momento da pesquisa, consideramos três aspectos da acessibilidade: a orientação espacial, o deslocamento e o uso. (BRASIL, 2009c).

A orientação espacial é estabelecida por características ambientais que permitem, às pessoas com cegueira e baixa visão, compreender a funcionalidade do espaço e planejar as melhores estratégias para o uso pleno desse ambiente em segurança. Para tanto, junto ao público com baixa visão, “são importantes a forma, a iluminação, as cores e a disposição dos lugares e equipamentos, assim como as informações escritas ou desenhos – letreiros, mapas, imagens – que auxiliam na compreensão dos lugares”. (BRASIL, 2009c, p. 23). Para as pessoas com cegueira, podemos considerar as orientações anteriores, acrescidas de informações escritas em Braille ou em áudio, além de letreiros, mapas e imagens em alto relevo ou com disposição de áudio descrição.

O deslocamento pode ser compreendido como a possibilidade de ir e vir em trajetos horizontais, tais como os corredores, assim como também nos trajetos verticais tais como escadas, rampas e elevadores. Constitui-se como sendo a viabilidade de exploração dos diversos ambientes de uma escola, por exemplo, sem que, para isso, forçosamente, necessite do amparo de uma pessoa. Ou seja, é a exploração desses espaços através das técnicas de Orientação e Mobilidade (tópico 2.4 dessa pesquisa). Sobre o público com cegueira ou baixa visão, devemos atentar sobre o piso tátil e em cores que componha contrastes, com desníveis no trajeto, disposição de móveis e equipamentos do ambiente.

O uso relaciona-se com a garantia de usabilidade de tudo que compõe o ambiente, sejam os espaços ou sejam os equipamentos. Sobre esse aspecto, é importante atentar que ter um equipamento não é garantia de uso. Um exemplo clássico, presente nos ambientes escolares, são os quadros de aviso, que nunca têm informações em Braille ou em áudio. E, comumente, nos deparamos com enorme quantidade de folhetos, por vezes, sobrepostos em cores e tamanhos de letras, que dificultam ou mesmo impossibilitam a leitura por pessoas com baixa visão.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) afirma que barreiras são todas as estruturas sociais que, por formulações inadequadas, se estabelecem como impasses, limitando ou impedindo a plena participação social das pessoas. As leituras que emergem, dessas primeiras observações, nos remetem a um ambiente que não dispõe de acessibilidade, dificultando a orientação espacial, o descolamento e o seu uso pelos discentes com cegueira e baixa visão. Sá e Simões (2010, p. 33) deixam clara essa importância.

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão.

Foi possível observar na Escola Helen Keller que a acessibilidade para os alunos com deficiência visual não é reconhecida como necessária para que a educação deles possa ser, minimamente, efetivada. Não identificamos as condições plenas previstas no Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009c). Além da Escola não proporcionar essa acessibilidade em seus aspectos físicos, não vimos no período de coleta de dados, discussões no âmbito teórico-metodológico que pudessem contribuir para a constituição de práticas inclusivas, como pode ser verificado no Apêndice K.

Entre os aspectos de acessibilidade observados na Escola Helen Keller, por exemplo, vimos que existe o piso tátil entre o portão e a entrada da escola, mas este é sem contraste. Ou seja, é desconsiderado a necessidade dos discentes com baixa visão os contrastes de cores entre piso, paredes e objetos. A complexidade da situação se agrava ao percebermos que nem mesmo as professoras especialistas tinham conhecimento de que para garantir a acessibilidade desse público, entre outros fatores, é necessário haver a composição dos contrastes.

Entendemos a acessibilidade como um “cartão de boas-vindas”, logo, não tê-la significa justamente o contrário dessa expressão, que se relaciona semanticamente com acolhimento. A partir da oferta desses recursos, entendemos a garantia do acesso, o qual não pode ser circunscrito apenas pela execução de uma matrícula que permite o estudante ser inserido em uma sala de aula comum. A escola, que dispõe corretamente das acessibilidades necessárias ao seu alunado, aponta para uma prévia preocupação em ofertar as melhores acomodações ao bem-estar dele. Isso está diretamente associado à compreensão de hospitalidade, que, segundo Mantoan (2003, 2015, 2019), diz respeito ao entendimento e ao sentimento essencial a quem precisa ser incluído. É importante ressaltar que há a expectativa de que a Escola Helen Keller, por possuir SRM do tipo II, possua as condições necessárias à oferta de educação inclusiva dos alunos com cegueira e baixa visão. Contudo, podemos assegurar que os aspectos de acessibilidade, dispostos no Manual (BRASIL, 2009c), que se direcionam a este alunado, não faziam parte do ambiente que compunha a Escola Helen Keller.

Após nossas observações sobre os recursos da acessibilidade, partimos para interação com nossos sujeitos, agora, objetivando entender seus sentimentos acerca da educação ofertada a esse alunado na Escola Helen Keller. Dessas interações, evidenciamos pontos de convergências, através de detalhes trazidos, de forma muito particular, por cada um desses sujeitos, os quais entendemos retratar a realidade do nosso objeto de estudo. Assim,

buscaremos explicitar essas contribuições, de modo a facilitar a compreensão do contexto vivenciado.

Em relação a nossa interação, junto à *Professora Marta*, percebemos que a mesma pontua falta de formação como a primeira barreira da inclusão no ambiente escolar. Para ela, na formação inicial, as disciplinas que tratam da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, quando há, são poucas e genéricas. Nas formações continuadas, não há a contemplação dessa temática na prática do cotidiano escolar. “Tem formação, mas trabalham mais a parte de conceitos e, tratam de todas [as deficiências] ao mesmo tempo. Não falam de como fazer na prática, por isso, não adianta (*Professora Marta*, 2021)”. Tratando, em específico, da realidade da Escola Helen Keller, além da falta de formação, *Professora Marta* pontua que são vários os problemas que ainda existem. Dentre eles, destacou a falta de comunicação entre a escola e os docentes, resultando na incapacidade de identificação dos discentes com deficiência pela maioria dos professores do ensino regular.

Entrei aqui [Escola Helen Keller] há três anos e já sabia, por causa da fama da escola, da possibilidade de ter alunos com deficiência. Mas pensei que alguém da coordenação ou da SAEE²⁶ [Sala de Atendimento Educacional Especializado] daria alguma informação sobre esses alunos. Isso não aconteceu, entrei sem saber de nada, não sabia nem quem eram os alunos[...]. [*Hiper Ray*], eu consegui perceber logo que entrei na sala, porque dá pra ver, né? [*Mega Nara*] me procurou e me avisou. [*Super Alex*], só soube depois de um tempo (*Professora Marta*, 2021).

A *Professora Marta*, ainda, destacou, “há um momento, caracterizado pela discriminação e pelo preconceito explícito por parte da escola”. Esse momento é o início do ano letivo, quando é ofertado o material didático (lápiz, canetas, cadernos, cadernos de desenho, lápis de colorir, livros, etc) e não há, por sua vez, esse material adaptado para ser entregue, no mesmo momento, às alunas e ao aluno com deficiência, entre eles, os com cegueira e baixa visão. Ela externou que os discentes têm direito e acesso a esse material, mas que, dependendo das necessidades, não há mais serventia, como nos casos das alunas *Hiper Ray* e *Mega Nara*. Sobre o livro didático adaptado em Braille, a professora disse que nem sempre é enviado, e, quando ocorre, chega com muito atraso, geralmente, no segundo semestre do ano letivo. Ainda, acrescenta que, para o ano de 2021, o principal descaso, perante esses discentes, é como a sala de aula comum foi organizada.

²⁶ A SAEE é uma sala criada pelo governo do estado de Pernambuco, através do decreto nº 29.914, de 27 de novembro de 2006 (PERNAMBUCO, 2006b). A criação da SAEE antecede a proposta da Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2007a). Ambas se constituem enquanto espaço prioritário para oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Eram dois oitavos anos, os alunos [com cegueira e baixa visão] eram da turma mais calma. Desde o ano passado que juntaram as turmas, a mais calma com a mais agitada. Enquanto a gente estava no on-line [processo de aula remoto devido ao protocolo da pandemia do Covid-19], não sentimos dificuldades, mas no presencial apareceu. A turma é muito complicada e, controlar o barulho é muito difícil. A escola sabe que nessa sala tem três deficientes visuais, se não dividiu a turma é porque eles não são priorizados (*Professora Marta, 2021*).

Ratificamos a colocação da professora, quando em todas as nossas observações da sala de aula comum, nos deparamos com uma turma extremamente barulhenta e, com professoras e professores, recorrentemente, tentando manter o silêncio necessário para o bom andamento da aula, mas nem sempre conseguindo. Compreendemos que, inserir discentes com cegueira e baixa visão numa sala de aula, originalmente, menos barulhenta, é um contributo essencial às diversas implicações que podem envolver o processo de ensino e aprendizagem desses discentes – ouvir, falar, interagir, locomover, entre outros.

Constatando a falta ou postergação da entrega do material e do livro didático pontuado pela *Professora Marta*, somado à falta de formação, de comunicação entre a gestão e os docentes, ficou, para nós, a necessidade urgente de aprimoramentos que corrijam essas inadequações, trazendo mais transparência sobre como, de fato, é constituída as práticas escolares cotidianas em relação a esse alunado. Embora concordemos que a partir da realidade trazida pela professora, a sensação inicial que temos nos faz inferir que parece não haver prioridade sobre a educação desses alunos. Para não fazermos leituras precipitadas, buscamos as contribuições da outra professora no ensino regular.

Já a *Professora Milena* trouxe uma percepção diferente da Escola Helen Keller. Apoiada numa comparação com outras escolas nas quais já trabalhou, disse que a instituição é destaque frente à escolarização das alunas e alunos público-alvo da Educação Especial. Para justificar sua percepção destacou como diferencial: possuir SRM e professores especializados que ofertam o AEE; ter uma equipe de profissionais que, busca de alguma maneira, entender e intervir perante as necessidades específicas dos discentes; haver a possibilidade de fazer provas com formatação e com tempo de aplicação diferentes, sendo auxiliado por um professor especializado; dispor de alguma maneira de adaptação de alguns exercícios, entre outras ações didáticas.

Sabendo da precariedade que conjuntura a educação no cenário brasileiro, em destaque as escolas públicas em relação à Educação Especial, compreendemos a percepção da professora. Também nos é imperativo perceber que a Escola Helen Keller é um ambiente

diferenciado, porque, recordando o nosso estudo exploratório para delimitação do campo de pesquisa, entre as várias escolas contatadas, apenas nessa havia alunos com cegueira e baixa visão matriculados no Ensino Médio. Porém, retornamos a esclarecer que, segundo os estudos presentes na pesquisa, como Mantoan (2003), Carvalho (2008), Melo (2014), com os quais estamos em consonância, não é a presença de espaços e materiais especializados que faz o ambiente ser inclusivo. Como vemos tentando refletir, no decorrer dessa pesquisa, a ação inclusiva, dentro do ambiente escolar, se aprimora a partir do uso correto desses recursos, mas se inicia num olhar de respeito e de compromisso do docente e dos demais componentes do ambiente escolar, diante da diferença que se apresenta.

Contudo, ao adentrarmos nas informações trazidas pela *Professora Milena*, constatamos, de maneira muito explícita, entre as suas faltas, a ausência de comunicação a entre a escola e os docentes.

Eu mesmo paguei um mico. Porque tinha uma menina que eu nunca tinha visto na minha aula. Eu cheguei da sala e pedi pra abrir o caderno e ela não estava com o caderno. Aí eu peguei e me aproximei dela. Não foi [*Hiper Ray*] não, porque essa é perceptível. Foi da outra que nem sei o nome dela. Misericórdia que mico! Aí eu cheguei perto dela e disse assim: minha linda você não vai abrir o caderno não? Aí ela disse, professora eu não enxergo. Então, eu não preciso abrir o caderno não. Aí eu falei, eita, desculpa! Eu sabia que tinha duas pessoas [com deficiência], mas você eu não conhecia não. [...] Eu disse, então, perdoa. (*Professora Milena*, 2021).

Para nós, esse relato explicita mais uma vez o descuido com esse alunado, quando a professora sequer os identifica, assumindo uma postura constrangedora para si, e mesmo sem intenção, preconceituosa e discriminatória perante esses discentes. Destacamos que essa professora disse ter consciência de falhas em relação aos discentes com cegueira e baixa visão e, assim, que possível buscará as professoras do AEE para trocar informações. Contudo, buscando justificar esses erros, afirmou que, no cotidiano, o exercício do magistério, na educação básica de uma escola pública, é algo muito complexo, porque esse ambiente revela inúmeras mazelas sociais. Nesse cenário, a deficiência é só mais uma dentre as inúmeras e, por isso, esse aluno perde a condição de destaque de que necessita. Toda essa complexidade exige do docente, do ponto de vista didático-metodológico, uma enorme capacidade reflexiva. Sem esquecer, ainda, que todo esse cenário se agravou a partir da pandemia.

Embora compreendendo que a justificativa da professora emerge de uma realidade nefasta que constitui a educação pública brasileira, entendemos que não podemos naturalizar, posto que estaríamos corroborando os erros cometidos que maculam a oferta de educação a

esses discentes. Também queremos chamar atenção para a ausência de uma ação coordenada pela gestão, na qual os docentes do ensino regular e do AEE trocariam informações. Acreditamos que essa seria uma ação muito válida, capaz de corrigir um erro que parece primário e inconcebível: a incapacidade de identificação desses alunos.

Quando nos direcionamos para entender os sentidos e os significados que emergem da parte especialista, a *Professora Jéssica* destacou graves desinformações sobre o AEE, por parte da equipe gestora, resultando em orientações distorcidas.

O Primeiro problema é que a gestão desconhece as orientações sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Acredito que por isso sempre estão nos exigindo ações que não são parte das nossas atribuições, como por exemplo, **acompanhar os alunos dentro da sala de aula**; pedem pra gente fazer diagnósticos [identificar se há deficiência] dos alunos [...] e também nos pedem para gente acalmar, conversar e orientar alunos problemas da escola. Ou seja, eles não sabem que nossa função é completamente pedagógica e que para esse atendimento existe para um público específico (*Professora Jéssica*, 2021, grifo nosso).

A partir do relato trazido pela professora, percebemos que a gestão escolar tem um entendimento distorcido sobre a funcionalidade, a operacionalização e o público-alvo do AEE. Já trouxemos, nessa pesquisa, como esse atendimento se configura junto às alunas e aos alunos com cegueira e baixa visão no subitem “2.4 Atendimento Educacional Especializado para os Discentes com Cegueira e com Baixa Visão”. Com base nas discussões trazidas nesse tópico, podemos afirmar que não há, em nenhum momento, a previsão da atuação do Professor Brailista dentro da sala de aula comum. Também, por serem professoras, a produção do diagnóstico solicitado pela gestão se limita ao campo pedagógico. Além disso, a SRM e seus professores estão na escola para construção de ações que versam sobre a educação dos alunos com deficiência, superdotação e altas habilidades, qualquer ação que não tenha esse direcionamento, configura desvio de função. Assim, a sensação da *Professora Jéssica*, frente a uma gestão, que demonstra desconhecimento acerca das orientações que tratam da educação desse alunado, podem ser apreciadas pela fala da própria docente: [...] “as vezes me sinto muito cansada. Lutamos tanto pra chegar até aqui e vem uma gestão para pressionar a gente a fazer o contrário. Fazer coisas erradas[...]” (*Professora Jéssica*, 2021).

Todavia, destacamos que, embora as docentes apontassem significativas falhas da escola, perante o processo de escolarização dos discentes com cegueira e baixa visão, quando convidamos as *Professoras Marta e Jéssica* para fazerem a mesma reflexão, num movimento de comparação entre a escola atual e as outras escolas trabalhadas, elas terminaram por

concordar com a que as condições de trabalho da Escola Helen Keller são mais inclusivas do que as demais. Segundo elas, mesmo com os erros que identificam, quando comparada a outras instituições, que entre seus matriculados há discentes com deficiência, a Escola Helen Keller ofertava uma educação diferenciada e que, de alguma maneira, buscava incluir o alunado. A compreensão positiva das *Professoras Marta, Milena e Jéssica* sobre a Escola Helen Keller, limitada a oferta de recursos e professoras especializadas, nos parece bem distante de uma proposta de educação inclusiva, a qual reflete [...] um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores (AINSCOW, 2009, p. 21). Essa realidade nos mostra o quão distante ainda estamos da educação inclusiva que acreditamos.

Contudo, não podemos nos furtar do entendimento de que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é resultado da realidade da educação pública brasileira. E, sobre esse contexto, Galvão Filho e Miranda (2012), nos mostra nossa realidade.

Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados pelos estudantes com deficiência, para garantir dignidade e qualidade à sua educação, que ainda, em muitas situações, não se caracteriza, de fato, como inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação desses alunos. É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, e avançar também na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 264).

Após esse primeiro momento com as docentes, acima refletido, tivemos a contribuição das componentes da equipe gestora. A *Assistente de Gestão E.G.-1* iniciou suas colocações, ressaltando que o processo de ensino e de aprendizagem, ofertado aos discentes com deficiência, não se equiparava aos demais e trouxe a formação dos docentes do ensino regular como principal inadequação. Esclareceu que, sem uma formação específica, os docentes não saberiam o que é a baixa visão e nem a cegueira e, por isso, era impossível planejar uma aula que atendesse adequadamente a esses discentes. A Assistente pontuou que essa formação é essencial, porque, com esse conhecimento, os docentes já refletiriam a construção de seus planejamentos, respeitando as especificações necessárias ao aprendizado desses discentes. E, ainda, destacou, que, na correria do cotidiano escolar, nem sempre era possível ter orientações com os profissionais do AEE.

A *Coordenadora de Apoio E.G.-2* complementou as informações, ao nos afirmar que sobre a inclusão pesavam vários fatores e, na Escola Helen Keller, a falta de formação

resultava num sentimento generalizado de incapacidade dos docentes do ensino regular em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos discentes com deficiência. Incluindo-se, nesse grupo, a coordenadora externou:

Teve uma situação complicada com ela... poxa, como é o nome dela que não tem o globo ocular? É [*Hiper Ray*]. Eu me vi diante de uma situação, que eu disse assim: meu Deus do céu...eu me senti uma inerte na verdade, quando eu percebi que não estava em condições de dar aquele apoio [o auxílio necessário para a aluna]. Porque eu nunca tinha trabalhado com esse público, é minha primeira vez, e estar sendo um privilégio. Mas assim, quando eu cheguei na sala para orientar uma avaliação e percebi aquela menina sem o globo ocular, uma menina inteligentíssima, porque logo interagiu, perguntando sobre o que iria ocorrer, eu fiquei assim, sem saber [...] (*Coordenadora de Apoio E.G.-2*, 2021).

Percebam a complexidade desse ambiente descrito nessa fala. Este foi o segundo momento que uma profissional da escola assumiu não reconhecer quem são esses alunos. Essa postura levou-nos a constatar que o problema de identificação não estava restrito aos professores do ensino regular como pontuou *Professora Marta*, mas que se estende para a gestão. A *Coordenadora de Apoio E.G.-2* foi à sala de aula para orientar sobre um processo avaliativo, e só descobriu, de surpresa, a existência de uma aluna com cegueira ao frisar a sua falta de globo ocular. Não podemos esquecer que, nessa turma, havia mais dois discentes com deficiência visual, *Mega Nara* e *Super Alex*, que sequer foram notados. Essa negligência parece não ter absolutamente relação com o fato de possuir ou não uma formação para docência junto a esses alunos. Para nós, inferimos que o problema está no **olhar** da gestão, que se distancia da perspectiva inclusiva, desconhecendo as existências desses estudantes, enquanto sujeitos de direitos, e, por isso, só reconhece esse alunado pelo quantitativo que representa nas matrículas e pelas marcas físicas dos seus corpos destoantes. Ainda, é importante atentar, que, quando a gestão se mostra despreparada para lidar uma simples identificação desses alunos e dessas alunas, isso parece induzir e ratificar o despreparo dos demais profissionais da educação.

Entendemos ser preocupante o sentimento de incapacidade sugerido pela *Coordenadora de Apoio E.G.-2*, ao não possuir conhecimento sobre as peculiaridades das deficiências dos estudantes, o que resulta em não saber sobre adaptações materiais, curriculares e avaliativas, com vistas ao processo educativo desse alunado. Porém, ao complementar sua resposta, a *Coordenadora de Apoio E.G.-2* disse que a formação, por si só, não dá conta do processo de inclusão, porque é preciso ter empatia. Nesse ponto, concordamos com a coordenadora e pontuamos a empatia como uma faculdade necessária ao

processo de ensino e de aprendizagem de todos e, primordialmente, dos discentes público-alvo da Educação Especial. Recordamos que, em consonância com Freire (2011) e Braga (2012), entendemos que, para efetivação do processo de inclusão, é preciso de um ambiente humanizado e isso só se constrói pela conjugação do verbo **humanizar-se**, no tempo da autorreflexão. Assim, pensamos a empatia como um contributo para construção ou para o resgate da humanização, por vezes, esquecida ou posta em segundo plano, em face das problemáticas do exercício do magistério, anteriormente pontudas pela *Professora Milena*, que, muitas vezes, nos impossibilitam de nos colocarmos no lugar de, no pensar e no agir do outro.

É fato que, para conseguir fazer e refazer continuamente as estratégias de ensino, é essencial ter formação adequada. Mas, junto com essa formação, acrescentamos ser essencial ter empatia sobre esse processo. Partimos da compreensão de que todas as pessoas, a partir das experiências sociais, são capazes de desenvolver habilidades para identificar o sofrimento em outrem e a partir dessas vivências emergem desejos de ajudar quem está sofrendo, sem, necessariamente, ocupar aquele lugar de sofrimento. Por isso, entendemos “empatia” como “[...] uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação”. (HOFFMAN, 1987, p. 48 *apud* SAMPAIO *et.al.* 2009, p. 215).

Assim, entre estudante e o docente, facilita-se a aproximação e, este último pode assumir uma postura mais humanizada para intermediar as problemáticas junto aos seus discentes. Aproximação e interação são ações que compreendemos resultar em afeto a partir de uma relação que permite entender, sem lesionar (a maior parte dos discentes não gostam da exposição da deficiência) as necessidades dos discentes com cegueira e baixa visão. Silva e Rodrigues (2011), em seus estudos sobre as políticas de formação de professores para a educação inclusiva, trazem uma compreensão, sobre a qual corroboramos.

Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 62-63).

Quando refletimos a contribuição das pesquisadoras, entendemos que se desvela um dos pontos que consideramos principais para a inclusão: é preciso superar o entendimento empírico, que emerge do cotidiano escolar, de que o tratamento igualitário dará conta da

questão. É urgente o aprimoramento dessa percepção para que o discente com deficiência tenha sua heterogeneidade reconhecida. A promoção de suas diferenças, a partir da compreensão de um “sujeito social, histórico e politicamente consciente”, deve ser compreendida como um dever a ser seguido.

A *Assistente de Gestão E.G.-1* e a *Coordenadora de Apoio E.G.-2* disseram que há formações periódicas promovidas pela GREs sobre as diversas áreas e temáticas que envolvem as melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Porém, evidenciam que as formações sobre a Educação Especial se voltam aos profissionais da área. As GREs deveriam fazer um caminho contrário, menos óbvio, direcionadas aos docentes do ensino regular e demais profissionais que compõem a escola.

A formação ela é feita por bimestre e são quatro vezes por ano. Essa formação é feita com os profissionais que trabalham lá com educação inclusiva. Aí eu me reporto a questão, que os professores de sala de aula, também estão nesse trabalho com os estudantes específicos de cegueira e baixa visão e, também, precisam receber orientações, né? Há formação, mas eu nunca participei enquanto gestão, dessa da formação específica, né? Eu acho que realmente, essa formação ela precisa estar direcionada à gestão, tem que estar direcionada aos professores de sala de aula. Ir além dos profissionais que trabalham com educação inclusiva. (*Assistente de Gestão E.G.-1*, 2021).

A temática formação, seja inicial ou continuada, é uma constante, quando buscamos informações que envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os estudos de Oliveira (2008); Machado (2014); Gomes (2015); Neto (2016); Costa (2016); Silva (2017) e Silva (2019) nos mostraram que a prerrogativa da falta de formação adequada para a atuação educacional junto aos discentes com deficiências está posta há pelo menos uma década. E, como podemos constatar a partir das considerações aqui apresentadas, a problemática ainda persiste. Contudo, o que nos chama atenção é que nesse caso há formação continuada. A intercorrência sobre tais formações é que parece ser mal direcionada, seja em relação ao público, quando se limita aos professores do AEE; seja em relação aos conteúdos, quando só debatem, genericamente, conceitos sem teorizar a prática docente.

Sobre essa questão, as colaboradoras da gestão sugeriram que as formações só surtiriam os devidos efeitos, fazendo da sala de aula comum um ambiente mais qualificado para a educação dos discentes com deficiência, se os encontros fossem por área de conhecimento. A *Coordenadora de Apoio E.G.-2*, nos disse.

Para mim, a formação deveria ir por área, por exemplo, Matemática. Como trabalhar o ensino da Matemática no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, com as pessoas deficientes? Poderiam fazer um projeto. Aí participaria dali [do projeto], SAEE, os professores de Matemática da escola. Entendeu? Seria depois, Ciências, Geografia, com a mesma situação. Aí ficaria uma questão mais organizada. (*Coordenadora de Apoio E.G.-2*, 2021).

Concordamos com as colocações de *Assistente de Gestão E.G.-1* e da *Coordenadora de Apoio E.G.-2*, quando afirmaram que as formações com essa organização, certamente, resultariam em uma melhor percepção do processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos. Todavia, acrescentamos a necessidade de aproximação da realidade educacional, em concordância com Santos (2020, p. 74-75), ao nos explicar que “é primordial que as formações estejam em sintonia com o contexto da escola, ao buscar colocar no debate as necessidades e inquietações dos professores no intuito de qualificar a ação docente”. Com base nas informações trazidas pela *Assistente de Gestão E.G.-1* e da *Coordenadora de Apoio E.G.-2* acerca das formações ofertadas pela GRE, entendemos que elas se distanciavam das realidades da escola e, por isso, não provocavam melhorias, prevalecendo o sentimento de incapacidade. Assim, ficou explícito que a formação ofertada não reconhecia as angústias da maioria dos profissionais dessa escola em relação aos discentes com cegueira e baixa visão.

Esse foi um sentido reconhecido pela *Assistente de Gestão E.G.-1*, quando afirmou que a escola vinha ofertando formação interna, que ocorria, pelo menos uma vez, a cada bimestre, e que, entre as discussões, havia a contemplação da Educação Especial.

A gente [a gestão] iniciou agora nesse ano de dois mil e vinte um, uma formação em que as profissionais [professoras do AEE] elas estavam fazendo orientações nas reuniões. Nós damos espaço para orientação dos professores que vão trabalhar com esses estudantes em sala de aula. Então, a gente iniciou esse ano e no próximo esse trabalho será intensificado para que, realmente, a gente tenha um melhor trabalho, com a melhor qualidade e que, realmente, esse trabalho aconteça, efetivamente, para os estudantes. (*Assistente de Gestão E.G.-1*, 2021).

A *Assistente de Gestão E.G.-1* e a *Coordenadora de Apoio E.G.-2* acrescentaram que a oportunidade de explanação, dada às professoras do AEE, dentro das reuniões, foram pensadas por dois motivos. Primeiro, para a oferta de informações educacionais especializadas com relação aos discentes público-alvo da Educação Especial; e, segundo, para propiciar uma melhor interação entre os professores do AEE e do ensino regular. Embora não tenhamos conseguido observar essa prática, a *Professora Jéssica* confirmou a proposta, afirmando não acreditar que encontros esporádicos fossem suficientes para conscientizar e/ou

instruir os professores e a gestão sobre orientações legais que foram institucionalizadas há anos.

Esclarecemos que, contrariando as informações trazidas pela *Assistente de Gestão E.G.-1*, tivemos a oportunidade de participar de duas reuniões coletivas. Nestas, as únicas explanações percebidas vieram da gestão, que se preocupavam, unicamente, com a pouca adesão e as baixas notas do Saepinho, que é uma avaliação externa organizada pela Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco, aplicada com os 9º anos do Ensino Fundamental e os 3º anos do Ensino Médio, que antecede as provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), na qual o estado vem alcançando números de destaque. Sobre essas provas, as *Professoras Marta, Milena e Jéssica* e a *Coordenadora de Apoio E.G.-2* confirmaram haver uma grande pressão da GRE sobre a gestão e no cotidiano escolar da gestão sobre os professores regulares para o alcance de bons resultados. Elas esclareceram que há uma preocupação exacerbada para alcançar boas notas nas provas externas, fazendo esse ser o principal objetivo da escola, na atualidade, o que nos levou a inferir que esse é um dos motivos, talvez o mais basilar, para a completa mobilização escolar em termos “pedagógicos”.

Acreditamos que, relacionada a essa pressão exacerbada, desde os momentos iniciais do levantamento de dados, tivemos a impressão de que os docentes do ensino regular estavam com medo da presença do pesquisador naquele ambiente. Ao nos aprofundarmos sobre essa questão, entendemos que essa, possivelmente, foi umas das razões da falta de receptividade, quando não conseguimos a atenção devida para explicação dos objetivos da nossa pesquisa, e quando alguns docentes se recusaram a ser participantes da investigação. Com a interação junto às *Professoras Marta e Milena*, pudemos compreender que o sentimento generalizado de incapacidade, frente aos discentes com cegueira e baixa visão, pontuado pela *Coordenadora de Apoio E.G.-2*, não estava restrito apenas à falta de formação especializada.

As *Professoras Marta e Milena* afirmaram que, entre os docentes do ensino regular, todos, de alguma forma, compreendiam que o ensino ofertado pela escola ainda não garantia o pleno aprendizado desses discentes. Embora isso não parecesse abertamente assumido, essa foi uma possível razão para que alguns (para nós, a maioria) fossem resistentes à presença de um pesquisador, já que se sentiam avaliados, julgados, o que poderia trazer um resultado negativo, já que entendiam as lacunas de suas ações pedagógicas em relação à constituição de uma prática docente inclusiva. As razões pelas questões, acima elencadas, pareciam, de acordo com a fala das docentes, estar relacionadas com a existência de um movimento

meritocrático, institucionalizado como Bônus de Desempenho Educacional (BDE)²⁷, que serve para bonificar em dinheiro os professores e a equipe gestora das escolas que alcançarem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Esportes e pela GRE. Assim, aquelas escolas que não alcançam as metas estabelecidas têm o ônus do peso do julgamento de que houve um trabalho mal feito. Para isso, a Secretaria de Educação e Esportes e a GRE, a gestão e as escolas respectivas de cada uma, fazem uso do resultado das notas das provas externas. “As notas são monitoradas e os professores constantemente cobrados para que, independente de qualquer cenário, mesmo nesse que estamos voltando da pandemia [do Covid-19], as metas estabelecidas para escola sejam alcançadas” (*Professora Marta, 2021*). As *Professoras Marta e Milena* afirmaram que, com o advento do BDE, implícita e explicitamente fica o entendimento de que todo o fracasso dos estudantes é culpa de uma prática docente desqualificada. Ainda, pontuam que a internalização desse ônus já é um fato consolidado, posto que sentimentos de incapacidade, de culpa e de medo são muito presentes entre os docentes.

Acerca da inadequação percebida pela *Professora Marta*, que versou sobre a falta de materiais didático acessíveis para serem entregues no início do ano letivo, a *Assistente de Gestão E.G.-I* confirmou que as GREs não cumpriam essa oferta e acrescentou que os livros didáticos, que são de responsabilidade da União, não vêm, previamente, com as adaptações necessárias a nenhum dos discentes público-alvo da Educação Especial. Diante dessa condição, é exigido da gestão, em parceria com os professores especializados, a solicitação desses livros adaptados em instituições especializadas como o Instituto Benjamin Constant. Também concordando com *Professora Marta*, a *Assistente de Gestão E.G.-I* confirmou que a entrega desses livros é tardia em relação ao início ano letivo, na maioria das vezes, chegando no segundo semestre. Ainda sobre o livro didático, a *Assistente de Gestão E.G.-I* explicou que não houve envio, nos anos de 2020 e 2021, em função do cenário pandêmico.

Na oportunidade, pontuamos inadequações, por nós observadas, sobre o AEE, em relação a alguns materiais didáticos e paradidáticos, a equipamentos e, principalmente, ao

²⁷ O Programa de Bônus por Desempenho, instituído em 2008 para as escolas e em 2009 para as Gerências Regionais de Educação, é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GREs, de acordo com as legislações específicas. É um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores. (Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/pagina/bde>, Acesso em: 15 de mai. 2022.

tamanho da SRM para o quantitativo de alunos. A resposta, a seguir, expressou essas considerações.

Quando a gente [quando ela passou a ser assistente de gestão] entrou na escola, a sala já existia e já tinha materiais lá. Aí a gente recebeu uma verba e, há um mês atrás mais ou menos, a gente sentou com os professores [do AEE], para justamente, ver que materiais seriam mais adequados para serem adquiridos. Os professores saíram falando, dando a listagem, dizendo a gente - precisa disso, disto, daquilo outro. Alguns materiais que estavam danificados, a gente também fez o conserto - foram alguns equipamentos, que no caso não daria para fazer reposição devido ao valor, mas ainda dava pra usar com o conserto. Então, os professores são consultados. A gente pretende também, a nível de 2022, fazer uma reestruturação na sala [SRM]. Eles [docentes e discentes do AEE] irem para uma sala mais adequada, mais confortável, uma sala mais interativa. Então a gente tem alguns planos de, realmente, investir mais nessa área de atendimento educacional especializado. (*Assistente de Gestão E.G.-1*, 2021).

Sobre a reposição de alguns materiais e equipamentos, nossas observações e interações com *Professora Jéssica* confirmaram esta informação. Já sobre a disposição de um espaço maior ou outro, que complementaria a SRM atual, a professora também confirmou que essa era causa de discussões recorrentes, contudo, sem sucesso.

A assistente de gestão finalizou sua contribuição, deixando claro que entende o formato do AEE, posto em contraturno, como o mais ideal ao processo de escolarização dos discentes com deficiência. Contudo, ressaltou que, diante da realidade desses discentes da Escola Helen Keller, nem sempre era possível o retorno deles no contraturno. A partir da identificação dessa dificuldade, a gestão em parceria com os docentes do AEE, fazia um horário alternativo para garantir essa frequência.

O ideal mesmo é que seja no contraturno, porque ele [o discente com deficiência] vai ter o seu momento junto com a sala de aula, junto com o professor de sala de aula, junto com sua turma, interagindo ali, fortalecendo sua identidade, se fortalecendo enquanto parte daquela sociedade. E, no contraturno, venha para o atendimento especializado, né? Isso é o ideal, mas a gente tem situações na escola, em que a família não pode trazer aquela criança naquele contraturno, aquele adolescente naquele contraturno. Aí a gente faz um pós-horário - ele fica lá [na SRM] um tempinho a mais, a professora vai e faz o atendimento. A gente [a gestão] dá um lanche ao estudante. Então, a gente deixa claro na medida do possível, a orientação é contraturno e que o atendimento não afete o horário de estudante de sala na sala de aula. Mas, a gente realmente às vezes tem que fazer algumas adaptações [o pós-horário]. Aí a gente faz essas orientações conversando com a família, buscando a melhor situação. Com isso há situações do estudante chegar um pouquinho mais cedo, sair um pouquinho mais tarde, né? Tudo para que ele tenha esse atendimento, porque de outra forma ele não teria. Porque ir para casa e voltar no outro horário, às vezes a família não

tem condição. Então, fica um pouquinho mais na escola e tem um atendimento dele. (*Assistente de Gestão E.G.-1*, 2021).

Essas orientações foram confirmadas pela *Professora Jéssica* e, posteriormente, por nossas observações sobre a prática docente no AEE. Assim, podemos entender que sobre esse aspecto estava adequada a orientação da gestão, porque, considerando a realidade desse alunado, resguardaria as orientações das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a), quando reconhece o AEE como parte essencial para a educação desses discentes, desde que concomitante ao ensino regular.

Usamos a expressão “nada sobre nós sem nós”, que emerge dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, em alguns momentos dessa pesquisa, para representar nosso cuidado com nosso objeto de estudo. Assim, na sequência, estão expostas as acepções dos sujeitos *Super Alex*, *Hiper Ray* e *Mega Nara* sobre a Escola Helen Keller.

Super Alex relatou que, desde sua inserção na Escola Helen Keller até os momentos atuais, sentia que, de alguma maneira, o ambiente ainda lhe era discriminatório e preconceituoso. Segundo ele, seu sofrimento embora tenha minorado, ainda era real.

Na verdade, essa escola nem podia ser inclusiva. Porque eu não vejo a inclusão nenhuma. Na verdade, eu nunca me dei bem nas escolas. Sempre quando eu ia pra uma, brigava, porque era muito *bullying* - que é cego, que não consegue, que não se encaixa naquele termo social. E quando eu vim pra cá [Escola Helen Keller] tive outras ideias. Tipo... Mas até hoje eu sofro *bullying*, quem nunca sofreu *bullying*? Dentro de sala mesmo, foi da primeira até a sétima série que eu fiquei brigando, por causa disso, de *bullying*. E também eu comecei a praticar também o *bullying*. Eu sofria, mas para estabilizar a minha dor, eu também praticava *bullying*. E praticava com uma menina que ela era muito magricela. Palito. Eu me sentia muito mal por isso, porque quando ela chegou ao seu auge ela não aguentou mais e chorou. Fiquei olhando assim: o que eu estou fazendo da minha vida? Eu levo esses negócios para meus dias de hoje, tipo, carregando pesado nas costas esse fardo. (*Super Alex*, 2021).

A partir da fala de *Super Alex*, é perceptível a identificação de seus incômodos em relação a esse espaço escolar. É extremamente significativo a fala do discente ao negar a natureza inclusiva da escola Helen Keller, o que parece refletir, por um lado, os aspectos pedagógicos já sinalizados ao longo dessa análise, como, por exemplo, a falta de articulação entre o ensino regular e o AEE, gerando falta de comunicação e de identificação destes alunos, o que nos leva a compreender que há uma invisibilidade desses indivíduos, mais uma, na verdade, o que faz *Super Alex*, não por acaso, constatar que nunca se deu bem nas escolas.

Por outro lado, ao longo da fala de *Super Alex*, observamos, diante da dinâmica complexa que é o cotidiano escolar, um momento em que ele reflete sobre sua postura, tanto na condição de quem vivenciou o *bullying* quanto na de quem o praticou. Nesse sentido, vemos que, apesar das críticas à escola e de todas as marcas que carrega “pesado nas costas esse fardo”, o discente pareceu compreender que essa não era a atitude mais adequada a continuar reproduzindo. O aluno ratificou, ainda, que, de alguma maneira, a escola buscou ampará-lo nos vários anos de preconceitos e discriminações sofridas dentro desse ambiente. Contudo, é importante informar, que, no momento da entrevista, o aluno esclareceu que, quando estava em situações de conflito, eram das professoras do AEE que recebia o apoio e auxílio, não da escola de maneira generalizada.

A partir desses posicionamentos, é possível perceber a fragmentação entre ensino regular e especializado. Esta divisão foi trazida pela pesquisa, nos estudos de Mantoan (2003), Mendes (2006) e Bruno (1999), como uma posição nociva a uma proposta educacional, que tenha a intenção de se caracterizar inclusiva. Essa realidade nos aponta para o quanto ainda se encontra afastada e hostil a escola regular do alunado com deficiência. Por outro lado, nos mostra também as essencialidades das professoras AEE na reversão dessas oponências. Pensamos sobre as habilidades dessas professoras em três momentos. Os primeiros dizem respeito ao fato de que *Super Alex* não evadiu do ambiente escolar, nem teve retrocessos na sua progressão educacional, já que, atualmente, cursa o primeiro ano do Ensino Médio sem distorção idade/série. O outro ponto emerge da fala do próprio aluno, quando demonstra que, paulatinamente, vem entendendo que a prática do preconceito e da discriminação jamais se justifica.

Aqui se chama escola inclusiva, mas as pessoas não entendem. A gente não, a gente é de boa [se referindo às pessoas com deficiência]. Mas as pessoas não entendem esses tipos de deficiência e pensam que é doido. Eu também praticava o bullying. Chegou um tempo que eu disse: o que é que estou fazendo? Eu estou fazendo bullying com uma pessoa que não tem nada haver. **Não tem necessidade, é uma pessoa igual a mim, porque eu vou fazer bullying com ela?** (*Super Alex*, 2021, grifo nosso).

Acreditamos que a competência principal das professoras do AEE, nesse caso, foi conseguir ofertar uma educação para esse aluno, libertando-o da posição de opressor, o que muito se articula com o ensinamento deixado por Freire (2013), quando diz que, “quando a educação não é libertadora o sonho o oprimido é ser opressor”.

Em nossos momentos de interação com a aluna *Hiper Ray* e *Mega Nara*, perguntamos sobre a escola. Percebemos que suas respostas se limitavam a dois ambientes, a sua sala de aula comum e a SRM. Essa percepção resumida do ambiente escolar pode estar relacionada com a falta de acessibilidade da escola, bem como do esquecimento de uma ação sistematizada que promovesse a exploração desses ambientes, através do contato auditivo, tátil, olfativo, entre outros.

Para o ambiente da sala de aula, é possível fazer duas leituras em decorrência das afirmações das alunas. A primeira diz respeito às relações interpessoais, quanto ao modo em elas se sentem inseridas em relação às amigas, conseguindo pontuar como pessoas mais próximas de algumas alunas e alunos com e sem deficiência, aspecto que pode ser percebido a partir das suas colocações.

Em questão de amizade, assim, amizade mesmo, eu só tenho três meninas contadas – [*Senhorita Thali*], [*Mega Nara*] e [*Senhorita May*]. Eu e [*Mega Nara*], ela gosta muito de falar das coisas dos boys dela. Já eu e [*Senhora Taly*], fala muito sobre a faculdade da gente. [...] E eu e [*Senhorita May*] a gente conversa muita coisa, uma da vida da outra, como que está a vida da outra. Esses negócios. Dos meninos, os meus amigos mais próximos é [*Amigo J*], [*Amigo P*] e [*Amigo V*]. [...] A gente conversa sobre muita coisa, tanto na escola, tanto no WhatsApp, tanto no Facebook”. (*Hiper Ray*, 2021)

A partir dessa informação, compreendemos que os discentes com deficiência nessa turma não formavam um grupo isolado. Essa leitura também podemos fazer a partir das contribuições de *Mega Nara* sobre esse aspecto. “O mais próximo é o [*Super Alex*]. Tem também a [*Senhorita Thali*], [*Amigo P*], [*Amigo T*]. A gente conversa sobre o colégio, sobre essas coisas que acontecem, né? Sobre jornal, sobre namoro, sobretudo” (*Mega Nara*, 2021). Todavia, quando se relacionava ao processo de ensino e de aprendizagem, a realidade era completamente inversa. O ambiente hostil à pessoa com deficiência visual, já pontuado pelo aluno *Super Alex*, é corroborado pelas duas alunas:

Se fosse pela turma assim... eu não participaria de nenhum trabalho deles. Acho que eles pensam que uma pessoa com deficiência no grupo vai dar mais peso. Aí acaba que, não é porque eles querem... é porque o professor quer. Por mim eu também não ficaria, porque você vê que não é bem-vindo, bem recebido. Não está ali porque eles querem. Enfim... (*Hiper Ray*, 2021).

Quando buscamos os sentidos de *Mega Nara* sobre as realidades vivenciadas na sua sala de aula comum, a aluna traz o mesmo sentimento de não pertencimento trazido por *Super Alex* e *Hiper Ray*.

Uma bronca é quando tem trabalho em grupo. Eu não gosto. É porque teve pessoas que, [...] não me aceitava em trabalho de grupo. Aí depois foi me aceitando. Ainda acontece muito, tem gente lá que não aceitam por causa da deficiência. Tem muitas que sabem, já ouviu minha história, mas não aceita, sei lá... perto. Está entendendo? Junto. Ah, fico de boa! (*Mega Nara*, 2021).

A partir das inferências dos discentes *Super Alex*, *Hiper Ray* e *Mega Nara*, notamos que prevalece uma percepção negativa sobre a Escola Helen Keller, ao pontuarem hostilidades sofridas nesse ambiente, o que permitiu inferirmos que as práticas docentes pareciam não estar em sintonia com o que preconizava a Política de Educação de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que, entre outros aspectos, destacava que toda a escola deve se adaptar a esses discentes.

Contudo, quando buscamos por sentidos e significados positivos, notamos que a inserção, na sala de aula comum das alunas *Hiper Ray* e *Mega Nara*, promove relações de afeto entre elas e colegas de turma. Para Wallon (1978), a prospecção afetiva é enfatizada de maneira essencial para a construção da pessoa e do conhecimento, posto que esse afeto media as sensações de bem-estar e mal-estar. Compreendemos que a inclusão escolar implica uma multiplicidade de fatores e fortalece a transposição das barreiras inerentes a esse processo, por meio da constituição de afetos. As amizades construídas proporcionam, de alguma maneira, um sentimento de pertencimento, que, mesmo ainda não sendo pleno, se configura de grande importância, dentre os vários fragmentos que compõe o processo de inclusão.

As alunas *Senhorita Thali* e *Senhorita May* trouxeram compreensões similares às falas dos discentes *Super Alex*, *Hiper Ray* e *Mega Nara* quanto às hostilidades praticadas dentro do ambiente escolar. Elas reconheceram que havia ações isoladas de preconceito e/ou discriminação, em desfavor desses discentes, porém amenizaram a problemática ao afirmarem que, dentro da sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio, ações desse tipo não eram aceitas, por isso, eram combatidas pela maioria dos discentes e docentes. A compreensão sobre essa questão pode ser percebida na fala das alunas abaixo.

Acredito que aqui [na sala de aula comum] não tem muito preconceito não. No início [no início do ano letivo] né, ainda tem uns que tiram uma brincadeira chata, mas agora não, todo mundo ajuda. Quando ela [*Hiper Ray*] quer ir beber água ou ir ao banheiro o povo vai e leva ela. (*Senhorita Thali*, 2021).

Essa mesma compreensão foi externada pela outra aluna colaboradora, quando afirmou que “[...] aqui na sala não tem esse negócio de *bullying*, porque eu também não iria

deixar, iria meter porrada, né. [...] Mas não tem isso aqui não, aqui todo mundo é amigo, um ajuda o outro” (*Senhorita May*, 2021). A partir das colocações da *Senhorita Thali* e *Senhorita May*, buscamos entender se suas percepções eram fruto de ações planejadas pela escola. Assim, as questionamos sobre ações educacionais com vistas ao entendimento das características e consequente aceitação das diferenças, que implicam a presença de discentes com cegueira e baixa visão na sala de aula. Segundo Silva e Martins (2012, p. 150), “a inclusão escolar deve ser considerada um processo complexo, uma vez que necessita de ações planejadas e conscientes, de forma a promover uma educação de qualidade para todos”. Assim sendo, é preciso ações contínuas, posto que a conscientização não é fruto de ações automáticas, tampouco isoladas. Das respostas obtidas sobre essa questão, na sequência, a de *Senhorita Thali*, constatamos que parece ter havido uma descontinuidade sobre esse processo, o que nos levou a entender que, a postura assumida pela Escola Helen Keller, é contrária ao sugerido pelas pesquisadoras Silva e Martins (2012).

O pessoal [docentes do AEE] faz [ações de conscientização], mas é só na semana da pessoa com deficiência. As outras pessoas [equipe gestora] passam para dar anúncios que é da escola, tipo, vai ter tal coisa em tal dia, mas só isso, nada dos deficientes. Na semana [da pessoa com deficiência], tem muita organização, os professores pedindo as coisas e tal... Na semana seguinte – Nada. É uma coisa que se resume a semana [da pessoa com deficiência], na semana seguinte não se fala mais nada. É como só se importassem naquela semana e só tivesse deficiente só naquela semana (*Senhorita Thali*, 2021).

A partir da ilação de *Senhorita Thali*, fizemos duas possíveis leituras. Primeiro, a reafirmação de que a gestão parece ser indiferente à existência desses discentes, já que não entraram em sala de aula para dar informação alguma sobre eles. Segundo, de alguma forma, as docentes do AEE corroboram essa indiferença, já que só promovem uma ação de conscientização coletiva na semana da pessoa com deficiência, que, no estado de Pernambuco, é vivenciada entre os dias 21 e 28 de agosto. Sobre essa questão, a *Professora Jéssica* esclareceu que os eventos coletivos que envolviam toda a escola, só podiam ocorrer, de acordo com o calendário escolar, que era planejado no início do ano letivo. Nesse calendário, só havia a previsão de um evento, com essa configuração, por ano, para trabalhar a temática da Educação Inclusiva.

Ao buscarmos informações que se relacionavam com os docentes do ensino regular frente a esse contexto, *Senhora May*, em entrevista, destacou, como principal ponto de exclusão, a falta de atenção dos docentes com a aluna *Hiper Ray*.

[...] tem uma situação que eu acho que é uma exclusão muito grande com ela [*Hiper Ray*]. Porque às vezes ela fica de lado, ela deita a cabeça na mesa e fica mexendo no telefone. É uma exclusão dos professores. Tem uns que chega perto e diz – vamos lá, eu lhe ajudo. Mas também tem professor que não está nem aí. (*Senhorita May*, 2021).

Essa denúncia feita por *Senhorita May*, confirmada por nossas observações, anteciparam a constituição das práticas docentes, vivenciadas nesse ambiente, para com essa aluna. Essa mesma difícil realidade foi trazida pela *Senhorita Thali*, quando disse que as alunas *Mega Nara* e *Hiper Ray* tinham um processo de ensino e de aprendizagem completamente prejudicado pela falta de atenção dos professores do ensino regular e por falta de um profissional que as auxiliem nesse ambiente. Ressaltamos que apenas dois profissionais da Educação Especial, no estado de Pernambuco assessoram, os discentes dentro da sala de aula comum, o Intérprete de Libras, especificamente para o alunado com deficiência auditiva e surdez, e o Profissional de Apoio Escolar²⁸, que desempenha sua função em consonância com a LBI (BRASIL, 2015). Assim, devido a essas ausências, *Mega Nara* e *Hiper Ray* só tinham acesso aos conteúdos de alguns professores. Para ter acesso aos demais, contavam com a ajuda de alguns outros alunos, quando era possível, para poderem cumprir partes das atividades propostas.

Aqui [na escola] realmente não tem essa visão [ter um professor na sala comum auxiliando os discentes com cegueira e baixa visão]. A menina que não tem a visão [*Hiper Ray*], não tem o acompanhamento de outra pessoa pra fazer no Braille, entendesse? Ela perde muitas coisas, muitas explicações e atividades por causa disso. Não tem ninguém aqui com ela para poder fazer no Braille.

A outra que é pouca visão [*Mega Nara*], a maioria dos professores não pegam o conteúdo e botam no caderno dela, para mãe dela poder ajudar. Só quem faz isso é [*Professora Marta*], o [*Professor de Geografia*], e o de História. O restante é boca a boca, bota no quadro e explica, mas como elas não enxergam ficam só ouvindo.

Com a que não tem visão [*Hiper Ray*], eu coloco ela nos trabalhos, nas atividades de texto e no teste de História também [...]

E com a que tem pouca visão [*Mega Nara*], quando não é muita coisa, quando eu realmente posso, porque há vezes que o professor passa dois, três quadros pra gente copiar. Aí fica difícil fazer o meu e o dela, mas quando

²⁸ Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 9).

não dá para escrever eu pego pelo menos o nome do texto para a mãe dela poder pesquisar e escrever com ela, poder ajudar ela. (*Senhorita Thali*, 2021).

Através das colocações da *Senhorita Thali*, o primeiro aspecto, que nos chama atenção, é que ela não reconhecia o AEE como um ponto de apoio para essas alunas, posto que só a mãe foi colocada como um ponto de apoio. Isso nos sugere a ausência das professoras AEE nesse processo, conseqüentemente, ratificando as inadequações já produzidas pela gestão e pelos professores do ensino regular.

Ratificando o descaso dos docentes da sala de aula comum, também tivemos as contribuições de *Mega Nara*, que, embora percebesse a sua inserção nesse ambiente como algo proveitoso, trouxe seu incômodo sobre os erros cometidos.

Eles [professores do ensino regular] acolhem tudo certo. Mas eu acho uma coisa que está errada aí é que têm professores [do ensino regular] que não sabem do nosso problema. Teve uma professora, ela é professora de Química, [professora Milena]. **Ela não sabia da minha deficiência, aí eu cheguei pra ela e falei, eu que não contei a minha história, né?** (*Mega Nara*, 2021, grifo nosso).

Trouxemos essa passagem, pois reafirma as informações já expostas pela *Professora Milena*, agora sob o ponto de vista da aluna. *Mega Nara*, aborrecida por não ser reconhecida como uma aluna com baixa visão e ter sido cobrada indevidamente pela professora, sinalizava para a construção de uma percepção sobre esse ambiente de maneira distorcida, quanto ao que preconiza a educação inclusiva, como podemos observar na passagem: “[...] ela não sabia da minha deficiência, aí eu cheguei pra ela e falei, eu que não contei a minha história, né?”. Nesse trecho, inferimos que a aluna poderia estar se culpando, achando que era seu dever comunicar a professora que tinha uma deficiência. Isso é um erro amplamente debatido nos vários estudos que versam sobre inclusão aqui no Brasil, com mais intensidade, desde a década de noventa. Além disso, é preciso lembrar que está institucionalizado desde 2008, em âmbito nacional, através da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que é dever das instituições e de todos os seus segmentos adaptarem-se às especificidades dos discentes. Do contrário, estaríamos vivenciando o paradigma da Integração.

Embora saibamos que a Escola Helen Keller dispõe de alguns atributos para constituição de uma prática docente inclusiva, frente ao que está posto em lei (BRASIL, 2008) tais como: acesso incondicional das alunas e dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas regulares e nas salas de aula comum; disponibilidade do AEE submetido à

matrícula no ensino regular; a oferta da SRM como espaço prioritário para o atendimento do professor do AEE. Todavia, é significativo afirmar que os sentidos e significados surgidos desses momentos, junto às professoras, às componentes da equipe gestora e aos alunos, dialogam com os estudos de Mantoan (2003), Carvalho (2008), Melo (2014), ao deixarem evidente que a constituição dessas práticas não se efetiva com a concessão desses atributos. O que encontramos são sentimentos de carências explícitas em relação ao processo educacional dos discentes com cegueira e baixa visão. É importante destacar que estamos nos referindo a uma escola que, segundo as docentes entrevistadas, é de referência na educação das pessoas com deficiência. Fato que, inerentemente, nos levou a seguinte questão: se um ambiente escolar de referência apresentava essas lacunas, como seria uma escola que não é referência nesse atendimento?

Nossos estudos nos mostram que, a partir da década de noventa, aqui no Brasil, houve uma intensificação de pesquisas que se debruçaram sobre a temática da educação inclusiva. Isso, mesmo morosamente, vem mudando a educação das pessoas com deficiência no cenário nacional. Contudo, os relatos expostos, nessa categoria de análise, nos levam a entender que há uma significativa discrepância entre a educação inclusiva prescrita nos aportes legais e a sua corporificação, enquanto uma ação institucionalizada, na qual são contempladas as práticas docentes, discente, gestora e epistemológica. Tal condição, buscaremos desvelar na próxima categoria de análise.

5.4 As práticas docentes com discentes com cegueira e com baixa visão do ensino médio dentro e fora da Sala de Aula Comum e na Sala de Recursos Multifuncionais

Acreditamos que as contribuições expostas, na categoria anterior, parecem antecipar algumas prováveis incongruências da Escola Helen Keller quanto ao seu fazer pedagógico em descompasso com uma proposta de educação inclusiva.

Inicialmente, buscamos contextualizar nosso campo de pesquisa, mais precisamente a sala de aula comum do primeiro ano do Ensino Médio. Para tanto, trazemos as seguintes informações: o quadro de docente é composto por 8 (oito) profissionais²⁹, que lecionam 14 (quatorze) disciplinas, assim distribuídas: *Professora Marta* – Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia; *Professora Milena* – Química; *Professora R1* – Educação Física e Disciplina Eletiva; *Professora R2* – Inglês e Artes; *Professor R3* – Matemática e Física; *Professor R4* –

²⁹ Esses docentes participaram da pesquisa permitindo nossa observação não participante de suas práticas docentes.

Biologia; *Professor R5* – Geografia e Projeto de Vida; *Professor R6* – História. Como já expusemos, no período do levantamento dos dados, não conseguimos observar a aula de Educação Física e da Disciplina Eletiva. Em relação às demais, conseguimos observar algumas com maior frequência, a exemplo de Língua Portuguesa e Matemática, que tem carga horária mais extensa, e, por isso, tinham aulas mais de uma vez por semana. Quanto às outras, como Sociologia e Projeto de Vida, cuja carga horária é bem menor, havendo só uma aula por semana, observamos duas aulas aproximadamente.

Sobre os estudantes matriculados, havia 35 (trinta e cinco) discentes nesse primeiro ano do Ensino Médio. Porém, entre os dias que visitamos essa turma, percebemos uma média de 15 (quinze) alunos frequentando as aulas. Em tese, por esse quantitativo, deveria ser fácil de manter o controle, já que apenas metade da turma estava frequentando. Entretanto, como já pontuaram alguns dos participantes da pesquisa e nós presenciamos na etapa de observação, o barulho era recorrente e piorava após o intervalo. Os momentos de silêncio espontâneo só foram percebidos, por nós, quando os discentes copiavam os conteúdos ou exercícios do quadro. Logo que acabavam, as conversas e brincadeiras tomavam conta do ambiente e, por vezes, a explanação do conteúdo pelo docente não ocorria, porque os alunos voltavam a escrever do quadro uma nova atividade exposta pelo docente. Ainda queremos acrescentar que o uso do aparelho celular, por parte dos discentes, no momento das aulas, também era uma prática combatida pelos docentes, mas sem sucesso.

De acordo com nossos estudos, com base em Silva (2009, 2016, 2021); Masini (2014); Lima (2018); Silva e Silva (2019), são vários os fatores que implicam a prática docente numa sala de aula no que se refere aos discentes com cegueira e baixa visão. Compreendendo que não daríamos conta de olhar todas as especificidades do fenômeno educativo, devidos aos limites temporais desse estudo, delimitamos nosso olhar, nesse momento, para as contribuições de Silva e Silva (2021, p. [posição, 2304]) que nos esclarece que “um dos princípios básicos que comungam enquanto assertiva na Educação Inclusiva é, indubitavelmente, a participação”. Assim, o que buscamos, nesse contexto, foi compreender, a partir da prática docente empregada, em cada uma das aulas observadas, as possíveis participações ou abstenções dos discentes *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*.

Nesse sentido, em relação à observação das práticas docentes, em sala de aula comum, constatamos haver uma sequência de ações que predominam sobre a prática da maioria dos docentes em suas rotinas cotidianas:

- entravam na sala e cumprimentam os discentes;
- escreviam o conteúdo no quadro;

- escreviam um exercício e solicitam a resolução com base no que foi escrito no quadro.
- nas três primeiras aulas, geralmente, quando a turma estava menos barulhenta, havia a explicação para toda a turma do conteúdo e da resolução do exercício exposto;
- quando a turma estava agitada, na maioria das vezes, prevalecia a explicação dos conteúdos e dos exercícios pelos professores de duas formas distintas: na primeira, o professor se aproximava dos alunos, nos quais percebia interesse e fazia a explicação para esse pequeno grupo. Na segunda, ficava sentado no birô e só fazia a explicação, de forma individual, ao aluno que viesse até ele.

A partir ainda das informações, acima elencadas, é possível perceber que, entre as características das práticas docentes observadas, a explanação dos conteúdos era majoritariamente expositiva. A prática de copiar o conteúdo no quadro e solicitar a cópia aos alunos também era muito frequente. Quando possível, o docente explicava o conteúdo e na sequência escrevia o exercício no quadro e solicitava a cópia aos alunos.

Ainda sobre aulas, só observamos explicação coletiva dos conteúdos para toda a turma nas disciplinas de Biologia, Química e Inglês, mas sem nenhuma participação dos alunos, posto que só ouviam e copiavam. Nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, a explicação só era feita para pequenos grupos, em Matemática estas eram individuais, dirigindo-se o aluno ao birô e em Física, não presenciávamos nenhuma explicação do conteúdo pelo docente para a turma.

De acordo com Anastasiou (2009, p. 17), “nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo”. Não queremos dizer com isso que a aula expositiva é necessariamente a “vilã” das estratégias metodológicas, haja vista ser, muitas vezes, o único recurso institucional utilizado em muitas realidades escolares. Entretanto, pode ser considerada uma estratégia que se desgasta pelo uso excessivo quando ela se dar sem a perspectiva dialógica, ou seja, quando ela é centrada, quase sempre, na figura do professor, colocando o aluno em uma posição passiva, não protagonista do seu processo de aprender. No quadro 12 abaixo a seguir, procuramos sistematizar as metodologias mais utilizadas pelos docentes participantes na transmissão dos conteúdos em sala de aula, quais os recursos que eles recorrem para tal, quais as atividades/exercícios propõem para a aquisição e/ou aprimoramentos dos conhecimentos pelos alunos e pelas alunas, bem como, quais as principais manifestações de interações entre professor/aluno, se há algum diálogo que permita retirar dúvidas e/ou aprimorar os conteúdos trabalhados em sala de aula, com todos.

Quadro 12: Práticas Docentes observadas na Sala de Aula do Primeiro Ano do Ensino Médio

SITUAÇÕES OBSERVADAS	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS DISCIPLINAS
Aula Expositiva	Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês e Artes, Filosofia e Sociologia.
Aula Dialógica	Projeto de Vida.
Aula Dialógica e Expositiva	Língua Portuguesa, Geografia e História.
Utilização do livro didático	Nenhuma das Disciplinas
Quadro para copiar os conteúdos	Português, Matemática, Física, Química, Inglês, Artes, Biologia, Geografia e História.
Quadro para copiar os exercícios	Português, Matemática, Física, Química, Inglês, Artes, Biologia, Geografia e História.
Material Adaptado (Globo Terrestre Tátil)	História
Copiado no quadro e com resolução individual	Todas as Disciplinas
Copiado no quadro e com resolução em grupo	Português, Artes e Geografia.
Solicita pesquisa extraclasse individual	Física, Inglês, Artes, Biologia, Geografia.
Solicita pesquisa extraclasse em grupo	História, Geografia e Projeto de Vida.
Docente não interage com os discentes	Física, Inglês, Biologia,
Docente interage individualmente com o discente indo até as carteiras	Matemática, Português, Química.
Docente interage apenas com grupo de discentes	Artes, História, Sociologia, Filosofia.
Docente interage com todos os discentes	Projeto de Vida e Geografia.

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes.

Para as disciplinas que classificamos como dialógica/expositiva, no caso, Língua Portuguesa, Geografia e História, percebemos haver um movimento muito similar aos das disciplinas anteriores, posto que a sequência era praticamente a mesma. A diferença era que os docentes dessas disciplinas, enquanto escreviam os conteúdos e/ou exercícios no quadro, davam pequenas paradas para ir fazendo as explicações. Consideramos que essa foi uma boa estratégia utilizada nessa turma, já que, enquanto os alunos copiavam, foi percebido momentos de silêncio. Contudo, percebemos que os professores dessas disciplinas só

reforçaram as explicações iniciais para pequenos grupos e, individualmente, para os que se deslocavam até o birô.

A única aula que observamos ter havido maior interação entre professor e alunos se deu durante a utilização da estratégia didática “debate” na aula da disciplina Projeto de Vida. Nessa disciplina os alunos deveriam expor suas intenções profissionais e o professor, juntamente com os demais colegas, pontuavam as principais dificuldades da profissão. Embora essa aula tenha sido muito barulhenta, esse foi o único momento em que percebemos interesse dos alunos pela temática debatida, o que provocava a participação da maioria, entre eles de *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*.

Chamamos a atenção para esse panorama, porque percebemos inadequações que atingem, indistintamente, todos os discentes, levando-nos a entender que os impactos dessa realidade, mantenedoras desse tipo de prática de sala de aula, são maiores junto ao alunado com cegueira e baixa visão. Sobre essas práticas docentes, o que impera é a falta de dinamismo que faz com se mantenham essas aulas padronizadas, desprovidas de subsídios que contribuam para que os discentes estejam motivados. Foram aulas pouco reflexivas, descontextualizadas, explicitamente fatigantes, e, conseqüentemente, excludentes, quando direcionamos o olhar para *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*.

Concordamos que uma turma muito barulhenta pode ser um aspecto a ser considerado na efetivação de determinadas propostas didáticas, assim como o interesse por parte dos alunos em querer aprender os conteúdos é um fator determinante do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, com essas características observadas nas aulas, a impressão que tivemos foi a de que essas práticas se distanciavam das percepções de prática docente propostas nos estudos de Veiga (1989); Zabala (1998); Souza (2012) e Freire (2011; 2013). Souza (2012), por exemplo, acolhe a pluralidade das práticas docentes, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica e Freire (2011, 2013) destaca que as relações docentes/discentes devem ser dialógicas, o que pressupõe princípios da reciprocidade e rejeita a construção de superioridade dos docentes, porque independente do papel de mediador ou mediado, esse aprendizado é mútuo.

Partimos da compreensão de que para a efetivação do aprendizado sistematizado sob a perspectiva inclusiva, é necessária a estruturação de uma série de fatores que devem alcançar todos os discentes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência. Contudo, como já pontuaram alguns dos participantes da pesquisa na Escola Helen Keller, existe uma estruturação que repercutia na falta de interação entre a gestão e os docentes, de modo a orientar sobre as ações didático-metodológicas; sobre uma sala de aula sem os recursos necessários para o

atendimento didático-metodológico dos discentes em interface ao conteúdo explanado; na distribuição, em tempo hábil, de material didático adequado as necessidades dos discentes; na oferta de formação continuada aos componentes da instituição relacionadas ao aprimoramento das necessidades do ambiente no qual está sendo ofertado; sobre os acúmulos do exercício do magistério, que nos parecia resultar em ações sem planejamento, prevalecendo o improvisado.

Assim, é importante entender que essa estruturação é dever do governo do estado de Pernambuco. A rede estadual de ensino, ao negligenciar essas estruturas na Escola Helen Keller, levava a instituição a apresentar falhas em relação à oferta de educação inclusiva aos discentes com cegueira e baixa visão, seja do ponto de vista físico, quando o ambiente não oferta a acessibilidade correta para esses alunos, seja do ponto de vista organizacional, quando, por exemplo, as formações não refletia as necessidades da escola, seja do ponto de vista pedagógico, quando há uma exclusão explícita, refletida na falta de materiais didáticos adaptados e, principalmente, quando existia um apagamento desses alunos, ao ponto de os professores do ensino regular e componentes da gestão não conseguirem identificá-los. Refletindo essa culpabilização, Carvalho (2008, p. 29, grifo da autora) nos alerta:

Levar o docente a pensar sua prática ou seus alunos descontextualizando suas análises, impede-os de confrontar e transformar aspectos estruturais do seu trabalho. Assim, afirmativas de que a inclusão escolar vai ocorrer se houver mudanças do trabalho docente, e apenas com elas, banalizam aspectos importantes tais como: as condições físicas da escola; a ação comunicativa entre os atores que nela desempenham múltiplos papéis; as condições dos próprios professores sua autoestima, seus salários e o que permitem adquirir; as pressões que sofrem do meio externo, em especial quando se sentem “forçados” a receber certos alunos; sua distância em relação às decisões políticas que precisa cumprir ou aos conteúdos dos cursos que lhes são oferecidos... [...]

Por isso, embora reconhecendo que são os docentes os responsáveis pelas melhores estratégias, por serem os principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem, é errôneo o pensamento de que são sobre eles que devam pesar todas as responsabilidades desse processo. Tocamos nessa questão para deixar claro que consideramos um grande erro o movimento de culpabilizar unicamente os professores, como denuncia as *Professoras Marta e Milena*.

Após pontuarmos as características que consideramos principais para o entendimento desse ambiente, partimos para as implicações dessas práticas docentes em face dos discentes com cegueira e baixa visão, como será apresentado nos Quadros 13, 14 e 15. Antes, contudo, para melhor compreensão dessas implicações, consideramos essencial o entendimento de

algumas individualidades dos discentes *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*, o que está diretamente associado aos desafios para as práticas docentes inclusivas.

Os estudos que tratam da educação da pessoa com deficiência visual são de extrema importância, tendo em vista que podem nortear quais caminhos educacionais devem ser observados na busca de estratégias pedagógicas que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos. Como vimos nos estudos de Caiado (2014), as pessoas com deficiência visual não se homogeneízam dentro dos espectros da cegueira e da baixa visão. Entendemos ser indispensável, portanto, aprofundamentos sobre estas heterogeneidades, de modo que possamos contribuir com a compreensão das diferenças no campo da deficiência visual. Borges (2016), Lima (2018), Bruno e Mota (BRASIL, 2001b; 2001c), reforçam que as proposições pedagógicas para os discentes com cegueira e baixa visão deve ser distintas.

Chamamos atenção, por exemplo, ao que a *Professora Jéssica* compartilhou conosco sobre a grave exclusão da aluna *Hiper Ray* decorrente da sua condição de pessoa com cegueira congênita. Além disso, a professora relatou que, apenas nos últimos três anos, *Hiper Ray* começou a reverter esse processo, quando passou a ter maior consciência de que os conhecimentos da área da Tiflogia ajudariam na sua autonomia. Vimos que esta aluna não tem domínio de conhecimentos considerados essenciais ao processo de escolarização da pessoa com cegueira, tais como, Código Braille, Orientação e Mobilidade, Técnicas de Cálculo a partir do Soroban, entre outros (BRASIL, 2001c). O relato da *Professora Marta* explicita, inclusive, a falta de aceitação da cegueira pela própria aluna, como pudemos observar a seguir:

A menina que trabalhava na SAEE [Sala de Atendimento Educacional Especializado], deu a ela uma bengalinha, ensinou ela a usar e tudo mais. Se ela usou dois dias foi muito. **Ela não quis, ela não aceita. Essa questão da aceitação dela ainda é muito pesada, né?**

Ela está melhor agora, mas ela finge que não tem nada. Quando eu cheguei aqui, ainda quando faziam sétimo, oitavo ano, umas coisas que ela fazia me assustava. Eu me perguntava, será que realmente ela enxerga ou não enxerga? Como eu estava nova na escola, eu ainda não tinha essa abertura para perguntar. Ela [*Hiper Ray*] chegava para mim e dizia – **professora a senhora hoje está muito bonita, a senhora está muito bem-vestida hoje.** Aí eu me perguntava, será que ela tem baixa visão? Aí, para tirar a dúvida, eu perguntava aos outros alunos e todos confirmavam, que ela não enxergava nada.

A família compra material escolar pra ela, caneta, caderno aqueles cheios de brilhos, figuras, como se ela tivesse vendo aquilo. Na sala de aula ela abria o caderno e fazia como se estivesse escrevendo, quer dizer saía fazendo garranchuras [garranchos]. Quando eu ia apagar o quadro ela falava – não

apague não professora, como se ela estivesse enxergando alguma coisa e escrevendo o que estava no quadro.

Só depois de um tempo foi que percebi, que ela não enxerga nada e o grande problema é que ela não se aceita. (*Professora Marta*, 2021, grifo nosso).

Em nossas observações vimos que a aluna traz para a escola um caderno comum, como se fosse utilizá-lo do mesmo modo que os discentes sem cegueira. A escola potencializa essa situação quando, no início do ano, exclui *Hiper Ray* da entrega do material didático, bem como na não oferta de material adaptado as suas necessidades. Tais fatos, acreditamos, é que levam a aluna trazer o seu caderno, mesmo que nele ela faça os rabiscos em tinta (com caneta comum), como destacado pela *Professora Marta*, o que corrobora as experiências relatadas pela *Professora Jéssica*, que sugerem a falta de aceitação da cegueira pela própria aluna.

Notamos que entre os rabiscos, *Hiper Ray* havia escrito o seu primeiro nome em algumas páginas do caderno, o que posteriormente, em contato com *Professora Jéssica*, entendemos se relacionar com as aulas de Escrita Cursiva³⁰. Sobre esse primeiro nome, caracterizado como rabisco, a *Professora Marta* compreendeu haver desconexo com as informações explanadas nas suas aulas. É importante ressaltar que para a pessoa com cegueira essa é uma ação de extrema complexidade e, por isso, resposta positiva sobre a percepção de suas potencialidades, posto que não é uma simples assinatura,

[...] uma vez que repercute na vida do sujeito de forma abrangente, representando emancipação, independência, responsabilidade. A assinatura contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, afirmação de identidade e legitimação da cidadania. (BRASIL, 2007b, p. 46).

Na nossa entrevista com *Hiper Ray*, a aluna reconhece a perspectiva distorcida que fazia do seu processo de ensino e aprendizagem, quando recorda momentos de sua escolarização na Escola Helen Keller.

Primeiro eu conheci a *Professora Sílvia*³¹ [professora braillista], depois eu conheci a *Professora Jéssica* e eu não sabia que ela era cega. Assim, no início, depois que eu fiquei sabendo que ela era cega, e aí ela começou a me

³⁰ A Escrita Cursiva é um conteúdo da Tiflogia, trabalhado no AEE, que busca inserir ou aperfeiçoar as técnicas de escrita em tinta aos discentes com cegueira e baixa visão. Para as pessoas com cegueira, o próprio nome e sobrenome são os exercícios mais praticados, visto que é recorrentemente solicitado para confecção de documentos. (*Professora Jéssica*, 2021).

³¹ A *Professora Sílvia* não participou como sujeito da pesquisa. Contudo, nos autorizou usar a observação de suas aulas e explicações sobre o alunado com cegueira e baixa visão da Escola Helen Keller, como parte das nossas investigações.

incentivar a usar bengala. Só que como eu era criança e criança não quer saber de nada[...]. E daí eu não dei a mínima para o que elas falavam. E daí ela [*Professora Jéssica*] me apresentou o Braille e aí foi mais trabalho... eu tenho certeza que eu dei trabalho demais pra essas duas [professoras]. Começando, o Braille eu peguei só a escrita e não consegui ler. **Não consegui e também não queria ler. Então, aí eu não quero ler, não quero, não quero, não quero! Bati o pé e disse que não queria ler e não li mesmo.**

[...] **A minha escolha era só estudo, mas o estudo que eu queria era escrever em tinta, mas não tem como escrever em tinta.** E daí pronto, eu fiquei nessa. O tempo todinho que eu passei aqui na escola, foi nessa. Aí eu só vim acordar com treze anos, bem tarde[...] (*Hiper Ray*, 2021, grifo nosso).

É muito importante atentar sobre a realidade dessa aluna, porque a autoaceitação surge como elemento crucial para admissão dos conhecimentos específicos, apontados por Mota e Bruno (BRASIL, 2001c) como elementos constituidores de uma prática docente inclusiva para os alunos com cegueira. Ademais, possibilita-nos refletir os desafios de tais práticas, as quais exigem grande imersão sobre as peculiaridades do alunado público-alvo da Educação Especial. No caso da deficiência visual, os livros em braile são um recurso amplamente reconhecido como contributo para a escolarização da pessoa com cegueira, embora não se configure como um recurso acessível para essa aluna, decorrente dela não ter domínio do uso do sistema braille. Face ao exposto, apresentamos no Quadro 13 as participações ou abstenções da referida aluna na sala de aula comum.

Quadro 13: Observações da aluna *Hiper Ray* na Sala de Aula Comum

SITUAÇÕES OBSERVADAS	PREDOMÍNIO DAS AÇÕES COM <i>HIPER RAY</i>
Docente Escrevendo Conteúdo no Quadro	Aluna sentada na carteira usando fones de ouvido; ou deitada sobre a banca com os fones de ouvido.
Docente Escrevendo Atividade no Quadro	Aluna sentada na carteira usando fones de ouvido; ou deitada sobre a banca usando fones de ouvido.
Docente Explicando o Conteúdo	Aluna sentada na carteira usando fones de ouvido; ou aluna escutando a explicação do professor.
Docente Explicando a Atividade	Aluna sentada na carteira usando fones de ouvido; ou deitada sobre a banca usando fones de ouvido
Momento Reservado à Execução das Atividades	Aluna sentada na carteira; sentada usando fones de ouvido; ou deitada sobre a banca; (Não observamos a aluna fazendo atividades).

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes.

Segundo as amigas *Mega Nara*, *Senhorita Thali* e *Senhorita May*, na sala, todos colegas e docentes reconheciam que a aluna era uma pessoa com cegueira, porém, a oferta de auxílio era bastante restrita. Elas a caracterizavam como conversadora, brincalhona, muito vaidosa e inteligente em alguns conteúdos. Já os professores, como destacou *Professora Marta*, a consideravam muito faltosa, por isso, entendiam que era relapsa com seu processo de ensino e aprendizagem. De fato, em nossas observações, vimos que a aluna não tinha boa frequência, pois ela não estava presente na maioria das nossas visitas nesse espaço. Nos dias que ela estava presente observamos que ela passou a maior parte das aulas deitada sobre a carteira, sem nenhuma participação, como pode ser apreciado no Quadro 13. Majoritariamente, durante essas aulas, a aluna utilizava o celular (usando fones de ouvido), deixando-nos a impressão de que estivesse escutando música ou dormindo.

Em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e de Geografia, observamos que *Hiper Ray* usou o celular, por um curto tempo, para gravar partes da explicação do docente, ou gravar a própria voz sobre informações expostas na aula. Percebemos, ainda, a aluna interagindo com o professor, sobre o conteúdo, nas aulas de História e de Projeto de Vida. Na primeira, o Professor R-6 fez uma parte da exposição do conteúdo no quadro, usou um globo terrestre tátil como recurso adaptado e, priorizou, no momento da explanação, o diálogo com os discentes. Na segunda, o Professor R-5 não usou nenhum recurso adaptado. Por isso, entendemos que suas explicações, dialogando com os discentes, foram a estratégia mais eficaz na constituição de uma prática docente inclusiva para esta aluna.

Já nos momentos de intervalo das aulas, *Hiper Ray* interagiu com a maioria dos colegas. Contudo, a maior aproximação foi com *Mega Nara*, *Senhorita Thali* e *Senhorita May*, quando percebemos as conversas e as brincadeiras entre elas. Eram também essas

colegas que a ajudavam a ir ao banheiro e ao bebedouro. Como mencionamos anteriormente, a aluna não usava nenhum instrumento para locomoção, como a bengala, que é indicada pelas técnicas de Orientação e Mobilidade. A negação da sua deficiência, ao perguntarmos sobre o uso da bengala, a aluna externa que, “na verdade, não preciso muito, porque eu conheço a escola. Só que, como sempre tem uma coisa no meio, então, as meninas, às vezes, vão comigo.” (*Hiper Ray*, 2021).

Com base nas informações que expusemos acerca das práticas docentes executadas na sala de aula comum com *Hiper Ray*, evidencia-se a prevalência de um completo abandono da aluna, posto que nesse ambiente, ela foi desalentada, levando-a a deitar-se sobre a carteira, sem executar absolutamente nenhuma atividade. Essa situação foi também observada nas aulas das disciplinas: Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Artes, Filosofia e Sociologia, bem como em algumas aulas de Língua Portuguesa e de Geografia. As exceções foram nas aulas de História e de Projeto de Vida, contudo, é importante esclarecer que sua participação era totalmente oral.

Antes de trazermos nossas inferências sobre as consequências dessa prática docente em relação à aluna *Hiper Ray*, como os resultados são similares, achamos prudente expor a realidade da aluna *Mega Nara*. Esta última nos afirma que nem todos os professores do ensino regular, bem como alguns colegas de turma, sabem que ela tem baixa visão. Vimos que *Mega Nara* era assídua às aulas, que trazia, para esse momento, cadernos, embora, em nossas observações, ela não os tenha utilizado. A aluna também não fazia o uso de nenhum instrumento eletrônico (celular, gravador) para o registro das aulas.

Tivemos acesso a dois dos seus cadernos, um era comum e o outro adaptado. No caderno adaptado, a capa tinha o logotipo do governo do estado de Pernambuco e da escola. Eram entorno de 40 páginas, o papel era sulfite e o tamanho A4, encadernados com uma espiral de plástico. A principal diferença do caderno comum está na espessura e no espaçamento entre as linhas. Com base nas observações, fizemos uma simulação, através do programa de edição de texto *Word 2010*, e percebemos que a espessura da linha é de 6pt e o espaçamento entre elas é de 3pt.

Nos dois cadernos haviam exercícios respondidos e anotações legíveis, escritas de forma ampliada, com lápis hidrocor nas cores azul, preto e vermelho. Percebemos que nesses dois materiais havia pelo menos três caligrafias distintas, que, segundo a aluna, pertenciam a ela mesma, a *Professora Marta* e a *Professora Sílvia*. A existência desse caderno adaptado nos permite constatar que a escola, mesmo que de forma tardia, visto que não entrega o

material didático no início do ano letivo, oferta pelo menos esse recurso acessível para *Mega Nara*.

Porém, assim como ocorre com a aluna *Hiper Ray*, percebemos haver resistência na autoaceitação de sua idiossincrasia. Sobre esse aspecto, a *Professora Jéssica* explicou que a aluna chegou à escola com uma acuidade visual que lhe permitia fazer leitura e escrita em tinta sem adaptações, mas que essa condição foi sendo perdida no decorrer dos anos. Embora as professoras do AEE tenham percebido a regressão da acuidade visual, a aluna era muito resistente em aceitar que estava em transição da condição de pessoa com baixa visão para a de cegueira. Por esse motivo ela era muito relutante em aprender os recursos de acessibilidade, tais como, Código Braille, Técnicas de Cálculo a partir do Soroban, entre outros (BRASIL, 2001c), que versam sobre a escolarização da pessoa com cegueira.

No Quadro 14, estão expostas nossas observações sobre as participações ou abstenções da aluna *Mega Nara*, no momento das aulas na sala de aula comum.

Quadro 14 – Observações da aluna *Mega Nara* na Sala de Aula Comum

SITUAÇÕES OBSERVADAS	PREDOMÍNIO DE AÇÕES COM <i>MEGA NARA</i>
Docente Escrevendo Conteúdo no Quadro	Aluna sentada na carteira.
Docente Escrevendo Atividade no Quadro	Aluna sentada na carteira.
Docente Explicando o Conteúdo	Aluna escutando a explicação; discente interagindo com alguns professores sobre o conteúdo e tirando dúvida.
Docente Explicando a Atividade	Aluna escutando a explicação.
Momento Reservado à Execução das Atividades	Aluna sentada na carteira; A aluna só faz a atividade na sala quando é convidada a fazer em grupo pela <i>Sehorita Thali</i> . Sua participação, nesse momento, só foi observada de forma oral.

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes.

Com base no Quadro 14, podemos observar que *Mega Nara* teve uma melhor interação no momento dessas aulas, quando comparada a *Hiper Ray*, posto que sempre estava atenta às explicações dos conteúdos pelos docentes. Assistimos sua participação nas disciplinas de História, do Professor R-6; e em Geografia e em Projeto de Vida, do Professor R-5. Estes professores se aproximaram dela e explanavam seus conteúdos, dialogando com ela. Nesses momentos *Mega Nara* interagiu com os professores, trazendo exemplos e tirando dúvidas. Acreditamos que privilegiar o dialógico para explanação dos conteúdos é um fator que favorece o processo de ensino-aprendizagem de todos, mas inferimos que essa aluna, ao dispor ainda de certa acuidade visual, se adequa e tenta superar as barreiras impostas no ambiente de sala de aula, contrariamente ao que ocorre com *Hiper Ray*.

Nas aulas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia a aluna recorria a *Professora Marta*, indo direto ao birô. A *Professora Marta* nos esclareceu que ela ia ao birô por dois motivos: primeiro por não gostar de se expor e se sentir mais confortável em tirar as dúvidas dessa maneira e segundo porque, indo ao birô, isso facilitava que a professora escrevesse os pontos principais do conteúdo, razão pela qual a aluna levava os cadernos para a aula. Vejamos no relato abaixo.

[*Hiper Ray*], ela é esforçada, ela faz as atividades, só que ela já estava muito comprometida [falando da acuidade visual]. Eu ajudo escrevendo no caderno. Eu escrevo pra ela, mas não é tudo. Eu faço só assim, peço para ela fazer uma pesquisa e aviso - não precisa fazer tudo. Você vai ler, refletir sobre seu ponto de vista, o que entendeu e vai colocar no papel. Eu estou trabalhando com ela assim, mais resumidamente, porque ela não tem como pegar tudo o que a gente trabalha em sala de aula.

Ainda dá pra trabalhar com ela escrito, mas ela ocupa umas quatro linhas do caderno. [...] Aí o que acontece? A mãe dela faz as linhas do caderno. A mãe risca pra poder ficar mais escuro, porque nem toda linha de caderno ela enxerga. Também tem ano, como esse, que a SAEE faz um caderno adaptado. Aí é esse caderno adaptado que a gente utiliza, com espaçamento maior e uma linha mais escura, justamente, para facilitar. (*Professora Marta*, 2021).

Esclarecemos que esse movimento de escrever no caderno da aluna feito pela *Professora Marta*, não garantia que ela fizesse as atividades na sala de aula comum, como é orientado para os demais alunos. Como exposto no Quadro 14, essa participação só foi observada, quando *Mega Nara*, era convidada a fazer a atividade em grupo pela *Senhorita Thali*, situação observada nas disciplinas de Biologia e de Artes. *Mega Nara* nos esclareceu que só a *Professora Marta* ofertava essa ajuda de escrever no caderno dela. Em relação às demais disciplinas, a aluna relatou:

Tem disciplinas como as do *Professor R-6* e do *Professor R-5*, que eu consigo lembrar as coisas. Essas aulas são boas, porque o professor chega perto, também eles explicam e dá tudo certo. Nas outras, [*Super Alex*] e [*Senhorita Thali*] é quem me ajudam. (*Mega Nara*, 2021).

Inferimos que “nas outras” significava uma referência às disciplinas de Matemática, Física, Química, Inglês, Artes, Biologia e que, além disso, havia a existência de uma total dependência dos alunos *Super Alex* e *Senhorita Thali*. A aluna explicitou que estas ajudas eram muito importantes, porque permitiam estudar os conteúdos em casa, através de vídeos do *You Tube*, já que sua mãe e o seu irmão colaboravam, apesar de, na maioria das vezes, não saberem explicá-los. A aluna também se permite recorrer ao auxílio da professora do AEE

para resolução dos exercícios e das pesquisas. Essa fala da aluna nos leva a entender que a articulação entre as professoras do AEE e os docentes do ensino comum, orientada como ação essencial ao processo de inclusão (BRASIL, 2008; 2009a), parece não ocorrer.

Similar ao que ocorrer com a aluna anterior, para nós ficou explícito que essas aulas só passam a ter alguma significância para as alunas com deficiência visual, quando é possível o professor fazer, de forma dialógica, a explicação do conteúdo. “Nos processos pedagógicos que são dialógicos e inclusivos, inclusão significa “faça comigo”. Logo, produzem-se as possibilidades de aprendizagem, por meio do signo a ser desenvolvido na diferença” (ORRÚ, 2017, p.31). Recordamos que a turma é muito barulhenta e escrever o conteúdo e o exercício no quadro é a estratégia mais recorrente entre os professores. Entendida a impossibilidade dessas alunas copiarem o que está no quadro e a ausência de um material adaptado, no caso de *Hiper Ray* em áudio; e no caso de *Mega Nara* em contrastes e com letras ampliadas, o que melhor caracteriza suas presenças nesse ambiente escolar, é a constatação de que são momentos de puro ócio.

Quando voltamos nosso olhar para o aluno *Super Alex*, ele, segundo as alunas *Hiper Ray* e *Mega Nara* é arengueiro, brincalhão, agitado, mas bastante estudioso e muito inteligente, conseguindo boas notas nas provas. O mesmo nos esclareceu que a maioria dos colegas de turma e os professores não o reconheciam como uma pessoa com deficiência visual, mas como uma pessoa que tinha “problemas na visão”, posto que tomavam como referência os seus óculos de grau forte. Ele nos disse que entre os professores do ensino regular, apenas a *Professora Marta* e o *Professor R5* (Geografia e Projeto de Vida) demonstravam saber de sua idiosincrasia, já que eram os únicos que se aproximavam e procuravam acolhê-lo em sentido mais amplo, para além da escola.

Tratando da escolarização na sala de aula comum, o aluno afirma não precisar de adaptações: “No meu caso, eu não preciso de adaptações, eu ainda consigo fazer tudo. Ainda consigo vê tranquilo” (Super Alex, 2021). Ele ainda nos explicou que não precisa de provas adaptadas, de tempo adicional, nem auxílio de um leitor. Ao observarmos os cadernos do aluno, constatamos que todos eram comuns e que neles haviam anotações e exercícios de várias disciplinas. As anotações eram feitas sem ampliações, através de lápis ou caneta comum. A caligrafia era legível, composta por letras manuscritas e em tamanho adequado ao espaçamento entre linhas.

Todavia, notamos que, com a constante necessidade de fazer anotações expostas no quadro, eram explícitas as dificuldades do aluno para enxergar. Observamos, em vários momentos, que o aluno se deslocava dentro da sala, de modo a conseguir encontrar o melhor

lugar que lhe permitisse entender o que estava escrito na lousa. Como trazido no início dessa análise, podendo também ser apreciado na Apêndice K, a sala de aula não dispunha de recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão, o que acentuava essa dificuldade. A partir das ilações do aluno, detectamos que havia certa resistência nele em se aceitar como pessoa com deficiência. Recorremos a *Professora Jéssica*, para melhores informações sobre nossas suspeitas. A professora confirmou a resistência e destacou ainda que ele tinha consciência de que poderia perder a visão, dada às comorbidades que tinha no olho direito. Mesmo assim, ele não dava a atenção devida aos conhecimentos específicos ofertados pelo AEE. Na sequência, no Quadro 15, as implicações dessas práticas docentes em relação ao aluno *Super Alex*.

Quadro 15 – Observações do aluno *Super Alex* na sala de aula comum

SITUAÇÕES OBSERVADAS	PREDOMÍNIO DAS AÇÕES COM <i>SUPER ALEX</i>
Docente Escrevendo Conteúdo no Quadro	Aluno escrevendo conteúdo no caderno.
Docente Escrevendo Atividade no Quadro	Aluno escrevendo atividade no caderno.
Docente Explicando o Conteúdo	Aluno em silêncio escutando a explicação.
Docente Explicando a Atividade	Aluno em silêncio escutando a explicação.
Momento Reservado à Execução das Atividades	Aluno faz parte da atividade sozinho; usa o celular para tirar dúvidas; interage com colegas para resolver as questões; vai ao birô para tirar dúvidas com o professor.

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes.

A partir das considerações expostas no Quadro 15, ficou perceptível que *Super Alex* conseguiu se adaptar às práticas docentes observadas nessa turma justamente por dispor de uma acuidade visual, o que lhe permite fazer esse movimento adaptativo. Esse cenário de sala de aula está mais associado ao Paradigma da Integração, posto que cabe ao aluno encontrar soluções para o seu trabalho na turma, perspectiva completamente inversa à da inclusão. Concordamos com Pimentel (2012, p. 152), quando a autora nos esclarece que:

[...] numa sala inclusiva o professor precisa possuir saberes específicos como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário.

Embora reconheçamos que havia um esforço de 3 (três) docentes, entre os 7 (sete) observados, (*Professora Marta* - Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia; *Professor R5* – Geografia e Projeto de Vida; *Professor R6* – História), para que suas aulas, de alguma forma, alcançassem as alunas *Hiper Ray* e/ou *Mega Nara*, já que, na sala de aula, *Super Alex* fazia o movimento adaptativo, não recorrendo, explicitamente, a esses esforços. Contudo, tais ações ocorriam de forma assistemática. Silva (2009, p. 124), evidencia que o processo de ensino e aprendizagem com o alunado com cegueira e baixa visão é favorecido “quando ocorre através de um processo de interação, mediato adequadamente pelo professor ou outros colegas e atividades dinâmicas e construtivas em que a linguagem a interação e o conhecimento das necessidades do outro assume importância significativa”. Não foi isso que observamos. Não havia uma ação colaborativa entre os professores do ensino regular e do AEE, o que faz com que os esforços desses docentes não atinjam os objetivos dos conhecimentos estarem cognados por essas alunas, posto que, como relatamos, nem nessas aulas as alunas tinham plena participação. Ou pior: são práticas equivocadas que propiciam dificuldades acentuadas no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo desse equívoco foi observado na prática de ensino do Professor R6 ao usar o globo terrestre tátil. Sem nenhum domínio sobre o instrumento, ele não reconhecia a funcionalidade das diferentes texturas, levando-o, conseqüentemente, a apresentar algumas explicações errôneas sobre o conteúdo.

Ademais, não há nenhum entusiasmo dos docentes para que suas práticas se aproximassem das orientações trazidas por Pimentel (2012). Essa falta de entusiasmo, para nós, é fruto do descaso da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, da Gerência Regional de Ensino, da Gestão Escolar, que levam, conseqüentemente, os professores a não se empenharem na constituição de práticas mais bem sistematizadas na perspectiva de uma educação inclusiva.

Não tivemos acesso aos planos das aulas dos docentes, mas é perceptível a desconsideração das necessidades dos discentes com deficiência visual, ignorando as potencialidades deles. *Super Alex* se adequou e conseguiu se inserir no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para *Hiper Ray* e *Mega Nara*, não foi possível participar ativamente das atividades propostas pelos docentes. Para as *Professoras Marta* e *Milena*, os conteúdos não absorvidos pelas alunas e as atividades não executadas na sala de aula por elas eram de responsabilidade das professoras do AEE. Levando-nos a inferir que esse entendimento representa o coletivo dos docentes atuantes nessa turma.

Recordamos que refletindo sobre as proposições do Ensino Médio em interface a educação do alunado com cegueira e baixa visão, os estudos de Araújo (2019); Costa e Silva

(2019); Coelho e Souza (2021); Silva e Araújo (2021); Moura e Benachio (2021); e Silva (2021), alertava-nos que a proposta que se desenha a partir da BNCC (BRASIL, 2017b), era fragmenta, podendo agudizar as desigualdades socioeducacionais. Sabemos que a fragmentação é uma das razões da dicotomia entre Educação Especial e Ensino Regular, um dos elementos, talvez o principal, aviltante de uma progressão educacional, para que de fato, a educação se torne inclusiva. Nesse mesmo momento, deparamo-nos com os Parâmetros para a Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012) e com o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021a). Os dois documentos, com destaque para o último, pelo menos teoricamente, buscam pautar uma proposta de Ensino Médio, harmonizando sua interface com a Educação Especial. Contudo, estudando os documentos já tínhamos a sensação de que as referências aos estudos sobre a temática em questão, utilizadas nos referidos documentos, poderiam estar vinculadas a um simples modismo. Identificamos incongruências sobre essas propostas, quando não percebemos, em momento algum, problematizações que considerassem os contextos históricos, sociais e culturais desse grupo. Também porque, a prioridade era enquadrar a educação às novas tecnologias para atender às demandas do mercado de trabalho, sem, contudo, considerar a heterogeneidade do alunado.

Face às características anteriormente apresentadas, percebe-se que a prática docente ofertada no primeiro ano do Ensino Médio da Escola Helen Keller, naquele momento de coleta e geração de dados, não pode ser considerada inclusiva em relação aos discentes com cegueira e baixa visão. De forma predominante, os docentes entendiam o processo de educação inclusiva de maneira equivocada. Embora usem o termo “inclusão” relacionado à prática educacional ofertada na instituição, em suas ações pedagógicas prevalece a perspectiva integralista da Educação Especial. Esses dados evidenciam a iminência no aprofundamento de estudos e políticas educacionais que consigam, verdadeiramente, vincular o Ensino Médio na rede estadual de ensino de Pernambuco a uma proposta inclusiva. Inquietante: pareceu-nos consolidada a ideia equivocada de que a inclusão se reservaria ao acesso às escolas regulares e à sala de aula comum, prevalecendo o descaso desses docentes em refletir sobre suas práticas, sobre as ações educativas que garantam o ensino e a aprendizagem de todos.

Fora da sala de aula comum, tivemos a oportunidade de assistir a uma atividade ocorrida na quadra de esportes da escola alusiva à Semana da Consciência Negra. Nessa atividade, cada professor, ou grupo de professores, ficou responsável por uma turma e, na do primeiro ano, foi o Professor R-5, que junto com os alunos organizou um recital de poemas, no qual destacamos a participação da aluna *Mega Nara*. Sobre essa participação, a aluna

explicou: “[...] A [*Professora Silvia*] ampliou pra mim. Ela escreveu no papel, com a letra grande e escura. Aí eu fiquei decorando em casa. Quando chegou na hora, eu falei, mas, no nervosismo, ainda esqueci um pedacinho” (*Mega Nara*, 2021). O aluno *Super Alex* participou de uma roda de capoeira e a aluna *Hiper Ray* estava escalada para participar de uma apresentação teatral, contudo, no dia do evento ela não compareceu e justificou sua falta por motivos de saúde. É perceptível que havia ações na escola que buscavam inserir esse alunado, mas acreditamos que a organização do Professor R-5 foi determinante para a inclusão, porque, como já expusemos, não havia esforços para inserção de *Hiper Ray*, *Mega Nara* e de *Super Alex* nas atividades de sala de aula, contudo nas atividades fora da sala havia esse movimento. As professoras brailistas não estavam presentes no evento. Sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com cegueira e baixa visão, a partir da relação com as diferenças promovidas pelo ensino regular, Silva (2009, p. 125) infere que,

[...] se constitui em uma experiência singular para crianças cegas e com baixa visão, pois alarga seus horizontes, principalmente quando lhes são proporcionadas uma mediação consciente e adequada, que as leve a desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais de forma que venham a compreender o mundo e dele participar, ativa e produtivamente.

Antes de tratarmos das práticas da professora do AEE, chamamos atenção para a necessidade de se reconhecer as subjetividades desse alunado, para que se possam construir ações verdadeiramente inclusivas. As diferentes deficiências visuais dos três alunos revelam as heterogeneidades possíveis nas pessoas com deficiência visual. Como mencionamos anteriormente, *Super Alex* consegue estudar sem grandes adaptações, tendo como principais pontos de atenção a luminosidade e o contraste dos ambientes. Já o processo educacional de *Hiper Ray* é exclusivamente oral, posto que ela ainda não tem domínio sobre a Tiflogia. *Mega Nara* tem como principais habilidades na sua escolarização a oralidade e conta com a escrita e a leitura de materiais ampliados e em contraste. Além dessas características que os distinguem, outro aspecto que nos chamou bastante atenção foi a negação da deficiência, ponto que é comum em todos. Sobre esse aspecto Silva (*et. al.* 2017, p. 48) considera,

[...] a autoaceitação com pessoas que apresentam deficiência visual (adquirida ou congênita) não é um estado, mas um processo que é construído a cada dia, por meio de interações entre aspectos internos (autoimagem, autoestima, autoconceito, resiliência) e aspectos externos (mídia, meio, sociedade, família e amigos).

Com base nos estudos de Silva (*et. al.* 2017), percebemos que a autoaceitação da deficiência visual, além de ser processual, construída continuamente, é algo muito íntimo e que reverbera vários fatores. Buscando mais informações sobre esse processo, trazemos a experiência da *Professora Jéssica*, que nos chama atenção para algumas situações específicas,

No meu caso, o primeiro passo foi eu descobrir que tinha deficiência visual, porque eu não sabia. Eu costurava, colocava linha na agulha, como uma pessoa assim pode ter cegueira? A primeira vez que percebi que tinha alguma coisa diferente foi quando eu costurei um bolso com cor diferente da calça. Minha mãe viu e me avisou. E eu claro, escondi isso das clientes e das outras pessoas. Para não errar, marcava as cores dos tecidos e das linhas. Procurei atendimento médico, mas era muito precário, estou falando do início da década de noventa. Passei anos sem saber o que tinha. Só percebia que estava se agravando. Sinceramente, eu só assumi que não enxergava depois que fui atropelada. O primeiro atropelamento foi por uma bicicleta. Esse não foi muito grave e falei que tinha caído. O outro foi por um carro, parei no hospital. **Acho que esse foi o momento que deixei tudo para lá, não pensei no que iriam falar, se era bonito, só sei que perdi a vergonha.** (*Professora Jéssica*, 2021, grifo nosso).

Percebam que a parte final do relato “só sei que perdi a vergonha” corrobora o que é exposto por Silva (*et. al.* 2017). Decerto, a autoaceitação é uma condição intimista, subjetiva, não havendo um manual que diga quais caminhos percorrer para esse resultado. Como destacou Silva (2017), aceitar-se envolve fatores internos (autoestima, autoimagem, independência), que estão intimamente ligados aos externos, como família, amigos, escola e, atualmente, às redes sociais. Obviamente não podemos esquecer que somos parte de uma sociedade nociva a tudo que não se padroniza, com hábitos contumazes de prejulgamentos, estranhamentos e antipatias. Diretamente ou não, intencional ou não, nossa ignorância sobre o que é a cegueira e a baixa visão, nos impulsiona a sermos preconceituosos.

A resistência em se aceitar como pessoa com deficiência nos indica que a autoaceitação é fator determinante para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente se este ocorre com base nos princípios da educação inclusiva. A partir das particularidades de *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*, percebemos ser fulcral a internalização de suas características por eles mesmos, porque é assim que o discente passa a validar os conteúdos específicos ofertados no AEE, estes essenciais para a escolarização deles, bem como para a constituição de práticas inclusivas dentro e fora de sala de aula por parte de docentes, discentes e gestores. Entendemos ser importante a convivência com pessoas com as mesmas características. Contudo, conviver com as diferenças é fundamento indispensável para inclusão social e cognitiva de todos.

Adentrando nas práticas das professoras do AEE na Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), estas vinculadas aos discentes com cegueira e baixa visão, recordamos, inicialmente, que, no ano de 2021, havia sessenta e um discentes com deficiência matriculados na escola e que eram atendidos na única SRM. Na nossa primeira visita, constatamos uma incoerência na organização do atendimento do professor do AEE, o qual prevê a ocorrência de forma individual ou em pequenos grupos, desde que observada a compatibilidade das especificidades e nível de escolaridade dos discentes (BRASIL, 2010). Em desacordo com essa orientação, observamos que os atendimentos ocorriam de forma simultânea, contemplando pessoas com deficiências distintas, como, por exemplo, discentes com cegueira, surdez e com déficit intelectual.

Para minorar tal situação, as professoras organizavam a SRM, dividindo-a com os próprios móveis, de modo a compor, onde coubesse, uma mesa, ou um birô para os atendimentos, como podemos apreciar na foto 2. Também chamamos atenção para o fato de que, nesse ambiente, onde, em tese, se resguardam as necessidades dos alunos com deficiência, não havia contrastes de cores entre piso, paredes e objetos, o que versa sobre a acessibilidade para a pessoa com baixa visão. Como podemos verificar, na foto 2, abaixo, o que refletimos acima sobre a ausência de acessibilidade voltada à pessoa com deficiência.

Foto 2 - Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo II da Escola Helen Keller



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Descrição da Fotografia 2 - Em primeiro plano - No lado esquerdo, uma mesa e sobre ela um banner com informações sobre deficiência visual e no lado direito, armário e cadeira na cor cinza. Ao fundo, birôs em cor cinza com cadeira na cor preta e armários na cor cinza, verde, azul e laranja.

O atendimento dos discentes com cegueira e baixa visão era efetuado por duas professoras Braillistas, uma é a *Professora Jéssica*, como já trouxemos, e a outra é a

Professora Sílvia. A segunda tem Licenciatura em Geografia, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, e cursos na área da Tiflogia. Assim, as duas cumprem todos os pré-requisitos previstos para a atuação no AEE (BRASIL, 2009a; 2010; 2011).

Em relação às atribuições do professor braillista, consideramos importante articulá-las às práticas docentes observadas, não na perspectiva de fazermos juízos de valor, mas no sentido de compreender os (de)sencontros entre as obrigações previstas legalmente e o que, de fato, naquele momento de observação, se efetivava no cotidiano escolar no qual as práticas dos professores estavam situadas.

Nessa direção, a *Professora Jéssica* disse que, devido às precariedades físicas e organizacionais da escola, era preciso fazer escolhas diante do que estava previsto. Assim, as professoras braillistas, bem como outras da SRM, optavam por focar na “Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis” e no “Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE”, porque entendiam que, dessa forma, conseguiriam ofertar e/ou auxiliar melhor os discentes na progressão educacional e, principalmente, com os conhecimentos específicos que versavam seus processos de autonomia.

Assim, em consonância com Silva (2016, p. 61), acreditamos que é necessário refletir sobre o processo de apropriação dos conhecimentos já trazidos pelos docentes e a suas implicações nas diferentes configurações que podem ser desveladas na sua prática, “de modo a reconhecer que os saberes mobilizados pelos professores, no cotidiano escolar, pertencem a dimensões distintas do seu processo de profissionalização, mobilizados e materializados nos fazeres de sua ação docente”. Esse entendimento possibilita às professoras tomarem decisões de ordem teórico-metodológica que se articulem com as possibilidades presentes no contexto escolar, sejam daquelas relacionadas às condições de infraestrutura, sejam daquelas de ordem organizacional da escola.

Fazendo um comparativo das atribuições descritas nos dois quadros abaixo, avaliamos que as competências destacadas no Quadro 16, do Professor do AEE, na sala de recursos multifuncionais, que é nosso foco nesse momento da pesquisa, se aproximam melhor das funções do magistério e, conseqüentemente, da prática docente do AEE, conforme posto na 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 (BRASIL, 2009a). Já as atribuições apresentadas no Quadro 17, referentes ao Professor Braillista (PERNAMBUCO, 2005), estas se distanciam da docência, posto que não há uma associação direta com a ação de ensinar. Ressaltamos que no estado de Pernambuco, de

acordo com a instrução normativa nº 7 (PERNAMBUCO, 2014), o Professor Braille é um dos professores que atua na SRM ofertando AEE e, por isso, acumula dupla atribuição, a de Professor Braille e a de Professor do AEE. Esclarecemos que as informações contidas nos Quadros 16 e 17 não contemplam a observação de todas as professoras atuantes na SRM, mas apenas das professoras brailistas/AEE, *Professora Jéssica* e *Professora Sílvia*.

Quadro 16: Observação das atribuições do professor(a) do AEE na Escola Helen Keller

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE	PRÁTICAS OBSERVADAS OU RELATADAS	
	Sim	Não
Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno.		X
Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno.	X	
Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.	X	
Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível;	X	
Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.	X	
Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.		X
Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.		X
Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.		X
Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.		X

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes e nas entrevistas semiestruturadas

Entendendo a versatilidade e dinamismo do cotidiano escolar, para os quadros 16 e 17, optamos por considerar nossas observações e/ou o relato dessas práticas pelas *Professoras Jéssica* e *Sílvia*, porque, dada as nossas limitações em visitarmos a instituição para o levantamento de dados, não fazer esse movimento poderia resultar na ocultação de práticas, por nós, não observadas, mas ocorrida dentro do ambiente.

Quadro 17: Observação das atribuições do professor(a) braillistas na Escola Helen Keller

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE	PRÁTICAS OBSERVADAS OU RELATADAS	
	Sim	Não
Realizar transcrição de documentos e material didático do sistema convencional (escrita em tinta) para o sistema Braille e vice-versa.	X	
Promover a divulgação de atualizações implementadas no sistema Braille.	X	
Promover a difusão do sistema Braille, ministrando treinamentos para profissionais da área de Educação e à comunidade em geral.		X
Apoiar o serviço de atendimento itinerante, incluindo a adaptação de material pedagógico destinado aos educandos com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino.		X
Participar da formação de Braillistas.	X	
Produzir e publicar textos pedagógicos.		X
Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatos.	X	
Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares.	X	
Participar da escolha do livro didático.	X	
Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação	X	
Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, em uma ação coletiva com os demais segmentos.	X	
Participar da avaliação institucional do sistema educacional do estado.		X
Executar outras atividades correlatas		X

Fonte: Elaboração do autor com base nas observações não participantes e nas entrevistas semiestruturadas

Em relação aos atendimentos aos discentes, havia uma organização dos horários de *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*, com previsão de atendimentos individuais e em grupo (discentes e docentes), que somavam três aulas por semana, cada uma com cinquenta minutos. Nos individuais com *Hiper Ray*, que é a aluna com cegueira congênita, as professoras braillistas entendiam que as explicações direcionadas a ela deveriam fazer parte de um processo mais intimista, por vezes distanciado das interpretações normovisuais. Portanto, a *Professora Jéssica*, que é pessoa com cegueira, era reconhecida com mais habilidades para esse processo. No que diz respeito à produção de recursos acessíveis para a aluna, o principal constituía na composição de textos em áudio e alguns em Braille. Já o atendimento de *Mega Nara* e *Super Alex* tinha a previsão de ser efetuado pela *Professora Sílvia*, que se caracteriza como pessoa normovisual. Essa organização do atendimento se dava pelo entendimento das professoras de que, para os alunos caracterizados com baixa visão, por disporem de resíduo visual, havia a necessidade de explicações com descrições mais próximas da interpretação normovisual. Além disso, face as necessidades desses dois alunos, cuja demanda principal é a

construção de recursos acessíveis para a composição de textos em contrastes e com fontes ampliadas, a *Professora Sílvia* apresenta melhor condições para tal atividade.

Sobre as atividades próprias do AEE que deviam ser direcionadas a cada discente, a *Professora Jéssica* explicou haver reuniões individuais com os pais e/ou responsáveis e com os discentes. Esses contatos buscavam entender suas percepções em relação à deficiência. Posto que o entendimento da família sobre a idiossincrasia sucedida é determinante no processo de autoaceitação da deficiência no contexto familiar, esse fator se torna condição indissociável da autoaceitação por parte do discente. A professora destacou que internalizar a deficiência desprovida da comisseração é fulcral para superação de uma barreira interna, que, segundo ela, todos os deficientes que conhece têm ou já tiveram essa percepção de si. Para o planejamento das atividades do AEE, é considerada também a modalidade, o nível educacional e as perspectivas socioeducacionais do discente.

Quando buscamos os documentos que registram as ações pedagógicas dos professores do AEE, nos deparamos com algumas particularidades. No Artº 10 das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a) e no Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), o Plano do AEE versa sobre a “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2). A construção do plano é responsabilidade dos professores da SRM, mas elaborado em parceria com os professores do ensino regular, da família, em interface com os serviços de saúde, de assistência social, entre outros.

Ao buscamos essa orientação para o AEE nos aportes do estado de Pernambuco, encontramos no Art. 8º da instrução normativa nº 7 (PERNAMBUCO, 2014), o documento “Plano de Atendimento Individual (PAI)”. Neste plano deve constar as orientações do AEE de acordo com as especificidades do aluno, esclarecendo quando as ações são desenvolvidas de forma individual ou em pequenos grupos. Ao cotejar os dois documentos, percebe-se que um complementa o outro. No nosso entendimento, o primeiro versa sobre um plano mais amplo, que reverbera todas as ações da SRM. O segundo documento é mais específico, já que tem o objetivo de traçar as estratégias pedagógicas de maneira individual a cada discente. Ao buscarmos esses documentos na SRM da Escola Helen Keller, encontramos o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Com base nas explicações da *Professora Jéssica*, apesar de ter uma nomenclatura diferente, ele é equivalente ao PAI, presente na Normativa nº 7 acima indicada.

Com relação a elaboração do PDI ser diferente do Plano do AEE, a *Professora Jéssica* explica não haver clareza se sua elaboração deva ser individual ou coletiva. Contudo, esclareceu que na Escola Helen Keller a construção só era coletiva pela articulação das professoras da SRM. A *Professora Jéssica* esclarece que não conta com a parceria dos professores do ensino regular, segundo ela, “[...] os alunos com deficiência são uma responsabilidade de toda a escola, ainda não é uma realidade. Ou as professoras do AEE fazem sozinhas ou não vai ser feito” (*Professora Jéssica*, 2021).

Essa realidade faz emergir, mais uma vez, o contexto dicotômico entre os professores do ensino regular e do AEE. A percepção equivocada de que os discentes com deficiência devem seu processo educacional aos professores especializados, é algo predominante na compreensão da escola. Tal equívoco é claramente percebido nas indisposições de professores do ensino regular diante desses discentes. O distanciamento entre os docentes do ensino regular e do AEE dissolve as colaborações e as cooperações necessárias à constituição de uma educação com base na perspectiva inclusiva.

Desde o capítulo introdutório, essa desarticulação vem sendo pontuada como uma obstrução para o processo de inclusão. E, no contexto dessa escola, ficamos com a sensação de que é mais acentuada, posto que, no cotidiano, o apartamento entre os dois grupos é explícito. Os professores do AEE se ambientavam na SRM e os demais docentes na Sala dos Professores, não ficando juntos sequer nos momentos de intervalo. Vimos um único momento de articulação entre eles, que se deu quando com o professor de História foi buscar na SRM o globo tátil, sendo atendido pelas professoras Brailistas.

Acerca da parceria com a família, um dos pré-requisitos para construção do PDI, a *Professora Jéssica* explica que algumas trazem contribuições significativas, mas a maioria não, visto que muitos grupos familiares compõem um contexto de vulnerabilidade social, econômico e/ou educacional e isso, segundo a professora, resulta em desinformações. Sem as informações sobre as características e as potencialidades das pessoas com deficiência, há um excesso de zelo das famílias, o que compromete, integralmente, a construção da autonomia do aluno, um dos pressupostos do AEE. Segundo a professora, um dos principais problemas da Educação Especial é quando a família deixa de ser um agente contributo para o processo educativo e passa a ser uma barreira, dificultando a promoção da autonomia dos discentes.

Na prática docente das professoras Brailistas em relação aos alunos *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex*, havia adaptações sobre as atividades previstas, o que logo nos chamou a atenção. Segundo *Professora Jéssica*, tais adaptações se relacionavam à volatilidade do contexto escolar.

Sobre o atendimento da aluna *Hiper Ray*, todos os atendimentos observados ocorreram à tarde, o que correspondia ao contraturno do horário de ensino regular da aluna, e foram executados pela *Professora Jéssica*. Estivemos presente em 4 (quatro) atendimentos. Cada um se estendeu pelas 5 (cinco) aulas do turno, diferente das 3 (três) aulas semanais, inicialmente, previstas. Assim, somadas, observamos 20 (vinte) aulas. O conteúdo, em todas elas, tratavam de práticas de leitura e escrita, trabalhando de forma interdisciplinar com a temática da informática acessível. Os subsídios utilizados foram o computador da SRM e o celular da aluna, que, para serem inclusivos para ela, dispunham de tecnologias assistivas. No computador, havia os leitores de tela, NVDA e DOSVOX e, no celular, o leitor de tela VOICEOVER, todos conectados à internet.

A aula iniciava com a explicação da professora, pontuando as etapas a serem cumpridas. Primeiro, a aluna deveria buscar os textos selecionados na sua pasta, dentro da pasta *Meus Documentos* do computador. Depois, era orientada a fazer a leitura dos textos e a debater com a professora. Nesse estágio, percebemos que a aluna sempre voltava para a leitura, porque a professora identificava incoerências no momento do debate. O terceiro estágio se constituiu na produção de um resumo das ideias dos textos trabalhados, usando o programa de edição de texto *Word*. Nessa atividade, percebemos que a aluna não tinha domínio com a digitação no computador, por isso, fazia uso do próprio telefone. Ela realizava a digitação no *Bloco de Notas*, depois, através do aplicativo *Whatsapp Web*, enviava para o computador, onde fazia as configurações finais (negritos, alinhamento, espaçamento, etc.). A professora, embora acompanhando tudo de perto, só intervia a partir da solicitação da aluna, que só foi observada no momento do debate e nas configurações finais. Chamou-nos atenção, como elemento peculiar à pessoa com cegueira, foi que na Informática Acessível ela não faz uso do *mouse*, todas as funções se executaram através de comandos no teclado.

Comparando as reações dessa aluna nas práticas docentes do ensino regular e no AEE, estas foram muito diferentes. No primeiro modelo de ensino, a aluna prevalecia prostrada à carteira, deslocada do ambiente, o qual, sem atrativos, não instigava a sua interação e, por isso, ela baixava a cabeça sobre a banca e, possivelmente, dormia. Havendo só a observação do primeiro ambiente, qualquer conclusão sobre essa aluna decerto seria um erro. Totalmente diferente foi a participação de *Hiper Ray* no AEE, quando ela executou todas as atividades com destreza e uma autonomia muito significativa. Nossa impressão era a de que houvesse duas pessoas distintas - a do ambiente excludente (sala de aula comum) e a do inclusivo (SRM).

A *Professora Jéssica* esclareceu que, para seleção dos textos das aulas, buscava a indicação dos professores do ensino regular, contudo, como já mostramos, havia muita indisposição e nem sempre era possível essa articulação. Nos dias em que observamos essas aulas, os textos trabalhados foram indicações da *Professora Marta* e do *Professor R-6*. Contudo, quando não ocorria essa parceria, que era a maior parte das vezes, a professora buscava, junto à aluna, entender as temáticas trabalhadas na sala de aula comum para que conseguisse planejar suas aulas, de modo a complementar o ensino regular. Também, solicitava ajuda ao aluno *Super Alex*, quando possível, que levava ao AEE os conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos docentes do ensino regular, bem como as atividades solicitadas. A professora ainda explicou que, para dispor de mais um recurso acessível, alguns desses textos eram transcritos para o Código Braille. No entanto, como nenhum dos três discentes tinham domínio da leitura e da escrita, através do referido código, a transcrição se dava como uma forma de incentivo ao aprendizado.

Com a aluna *Mega Nara*, conseguimos observar 3 (três) atendimentos, todos mediados pela *Professora Sílvia*. Somados, correspondem a 15 (quinze) aulas, do mesmo modo que ocorreu com a aluna *Hiper Ray*: estendeu-se pelas cinco aulas que compunha o turno. Entre as aulas, não observamos nenhuma atividade própria do AEE sendo executada, mesmo havendo a previsão da Informática Acessível no PDI da aluna. Observamos três ações que consideramos caracterizar essas aulas para a aluna. As duas primeiras ocorridas entre o turno intermediário (entre o turno da manhã e da tarde) e o inverso ao do ensino regular, como orienta os aportes legais (BRASIL, 2008, 2009a, 2010) e uma no mesmo horário, contrariando essas orientações.

Observamos que em um atendimento ocorrido no contraturno a aluna trouxe para o AEE as dúvidas do ensino regular. Diante das dúvidas a *Professora Sílvia* recorria aos recursos acessíveis já disponíveis (mapas com contraste, figuras em madeira ou em texturas, globo terrestre em relevo, etc.) ou confeccionados por ela (desenhos com contraste e em relevo, entre outros) de modo a exemplificar, agora de forma acessível à aluna, aquilo que foi explanado de forma excludente no ensino regular. Percebemos um grande esforço da professora buscando sanar as dúvidas da aluna acerca dos conteúdos. Contudo, sem habilitação para responder às dúvidas dos diversos componentes curriculares, a professora orientava a aluna a procurar o docente da disciplina.

Também estivemos presentes em um atendimento que se iniciou no horário intermediário e se estendeu para o inverso. Nesse atendimento percebemos que as aulas eram usadas para resolução das atividades do ensino regular. Como já expusemos, na sala de aula

comum, sem adaptações e assistência, *Mega Nara* não executava a maioria das atividades. Observamos atividades de Língua Portuguesa, de Biologia, de História, de Educação Física, de Geografia e, principalmente, de Matemática. Nesse momento, uma particularidade da aluna nos chamou atenção, percebemos que a *Professora Sílvia*, ao fazer as adaptações do material escrito, prevalecia com a seguinte configuração didático-metodológica: folha branca com letras ampliadas na cor vermelha. A orientação de Lima (2018), para essa adaptação, trata do contraste preto com branco, azul com amarelo com letras ampliadas e sem serifas. A professora nos relatou a sua surpresa, quando no cotidiano das aulas com a aluna, passou a perceber que a acuidade visual dela melhorava a partir da composição de um contraste não descrito em nenhuma das literaturas que conhecia. Também nos explicou que a sua acuidade visual é instável e que isso exigia uma atenção redobrada para o planejamento das aulas e, conseqüentemente, dos recursos que seriam usados, posto que os subsídios e estratégias de uma aula podiam não servir na outra. Por fim, pontuou que os recursos indicados como acessíveis ao alunado com baixa visão já não conseguiam atender as necessidades atuais da aluna. Além disso, entendia que essa transição de pessoa com baixa visão para cegueira era sempre muito complexa, posto que era envolta de dores e de um processo de enlutamento.

Pensamos que a sensibilidade da *Professora Sílvia* em entender as particularidades da aluna *Mega Nara*, mesmo indo contra seus estudos e sua experiência profissional, é o que, para nós, ressignifica e requalifica a sua prática. Silva (2021) nos orienta que é indispensável a prática docente com alunos com deficiência visual, mantermo-nos atentos ao exercício da escuta, posto que assim “adquirindo novos saberes e sendo capazes de perceber novas possibilidades atinentes e indispensáveis à prática docente” (SILVA, 2021, p. 27). Além disso, inferimos, que a aquisição e/ou aprimoramento dos saberes pedagógicos é uma marca trazida a partir do exemplo da prática docente da referida professora. Chancelando assim, os estudos de Silva e Martins (2012, p. 143), quando afirmam que,

A escola, portanto, também se constitui enquanto espaço formador, lugar onde se produz um saber específico por possibilitar ao professor uma maior articulação entre teoria e prática. O professor durante sua formação precisa compreender o processo de produção de conhecimento entender semelhanças e diferenças dos processos de produção dos diferentes saberes

A terceira ação, que destacamos com essa aluna, ocorreu no mesmo horário do ensino regular. Nessa ação, *Hiper Ray* foi para a SRM para responder a uma prova com o auxílio da *Professora Sílvia*, na função de ledora, que é quando uma pessoa assume a função de ler a

prova e/ou exercício, contribuindo para a aprendizagem da estudante. Esse tipo de atendimento não é previsível nos documentos que versam sobre as atribuições do Professor do AEE e do Professor Brailista. Não obstante, a *Professora Jéssica* afirmou que essa é uma ação comum, percebida, inicialmente, nas provas de concursos públicos, hoje praticada na instituição, com vistas a fomentar o processo inclusivo para todas as provas que são aplicadas com os discentes com deficiência na instituição.

Diferente do previsto no PDI do aluno *Super Alex*, ele não frequentava as aulas individuais. Só conseguimos observar a presença dele na SRM em dois momentos. No primeiro, no turno da tarde, contraturno do seu horário de ensino regular, quando o aluno não estava em aula, só usava o computador para fazer uma pesquisa passada pelo professor da disciplina Projeto de Vida, com a temática - Profissões do Futuro. O segundo momento ocorreu nos três últimos horários do turno da manhã. Ele buscou a SRM porque, como ele nos falou, “estava aperreado”. Nesse momento, ele foi atendido pela *Professora Jéssica*. Esse atendimento se configurou em um momento de escuta, que visava a acalmar emocionalmente o aluno. Também não há previsão para essa prática entre as atribuições do Professor do AEE ou do Professor Brailista nos documentos oficiais acima mencionados. Segundo a *Professora Jéssica*, era muito comum que as professoras da SRM assumissem tal função, por meio da escuta e acolhimento do aluno, visando entender quais as problemáticas emocionais dos discentes estavam se refletindo no seu processo de aprendizagem. Entre as mais comuns, ela identificava a não aceitação da própria deficiência, que os deixavam fragilizados, ocasionando déficits ou total recusa ao processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva inclusiva. Um exemplo dessa condição está no processo de escolarização da aluna *Hiper Ray*, já expostos anteriormente na presente pesquisa. Também nos chamou atenção, como possível resultado dessa dificuldade de aceitar-se deficiente, o fato de que nenhum dos três discentes tenham domínio do Código Braille. Seria essa uma das razões a ser consideradas sobre o fenômeno da desbrailização³²? Parece-nos que não, visto que não era ofertado ao aluno em sala de aula comum o recurso tecnológico para auxiliá-lo nas atividades propostas para a turma. Certos de que esse não era o objetivo desta pesquisa, fica a sugestão de aprofundamento desse dado de pesquisa para estudos futuros.

Sobre as aulas em grupo, não tivemos a oportunidade de observar nenhum evento nessa configuração. Porém, percebemos que a SRM foi mais do que o ambiente de oferta do

³² A desbrailização é um termo que começou a ser usado no início dos anos 60, em Portugal, e, ainda, é pouco usado e estudado. Ele é utilizado, por alguns pesquisadores, para se referir ao fenômeno da substituição do ensino do sistema Braille, por outros meios tecnológicos que facilitam o acesso dos alunos cegos ao material escolar (GEHN; SILVA, 2013, p. 833).

AEE, constituindo-se como um ponto de encontro dos alunos com deficiência visual, onde tiravam dúvidas e falavam sobre as aulas, mas, principalmente, brincavam, interagiam e assumiam uma postura muito diferente das observadas na sala de aula comum, marcada pela introspecção. Ao observar essas reações, acreditamos que os objetivos das aulas em grupo, que era a promoção da interação e a construção dos afetos no ambiente escolar, de modo que os alunos compreendessem que os problemas podiam ser enfrentados com a ajuda dos colegas e das professoras, se cumpriram a partir desses encontros. A interação entre eles, nesses momentos, pareceu tão intimista, que nos sugeriu relações de preocupação, proteção, defesa, apego, ajuda, admiração, entre outras, que parecem ter se configurado umas das razões para a continuidade desses discentes na escola, já que, diante de tudo que mostramos, prevalecia um ambiente inóspito a eles na oferta do ensino regular.

Das funções que emergiram do AEE, para esses três discentes, vimos que para *Super Alex* prevaleceram duas, a saber, ser um ambiente de pesquisa e de acolhimento emocional. Para *Mega Nara* representa um espaço para realizar as atividades/provas/pesquisas, o que ela não conseguia fazer na sala de aula comum, sendo também o único espaço para realizar as produções escritas. Para *Hiper Ray*, o AEE é o principal espaço de interação professora/aluna; e também o único espaço para realizar as produções escritas. Quando tomamos como referência as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a), que orienta o AEE como serviço que complementa o ensino regular, entendemos que essa parte se concretizou, embora de forma distinta para cada um dos discentes, explicitando a necessidade articulações entre os professores da sala de aula comum e do AEE, face às orientações teórico-metodológicas presentes no Art. nº 13 da mesma Diretriz (BRASIL, 2009a), que pontua a obrigatoriedade do serviço, ao afirmar que é preciso “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” (BRASIL, 2009a, p. 3). A relação mais próxima entre professores do ensino regular e do AEE observada foi o empréstimo do globo tátil ao Professor de História naquele período de observações, como já mencionamos anteriormente. Concebemos que, entre os fatores que implicam o descumprimento da articulação, o mais observado foi a desorganização física e/ou organizacional da instituição, marcada por ações aligeiradas devido ao acúmulo do exercício do magistério, refletindo-se na indisposição de alguns profissionais. Não podemos deixar de ressaltar que o AEE da Escola Helen Keller adicionava benefícios para os alunos e isso, de

alguma maneira, complementava o ensino regular e a permanência dos discentes na instituição.

Entendemos, pois, que nesse ambiente escolar a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, parece ainda não ser plenamente praticada de acordo com o que orienta os aportes legais supracitados e estudiosos sobre o tema (MANTOAN, 2003; MENDES, 2006; CARVALHO, 2008). Os fatores supracitados, assim como as outras configurações assumidas pelo AEE, de modo a se adequar à realidade vivenciada pelos discentes, tais como a criação de um horário de atendimento intermediário, o acolhimento emocional e a função de leitor. Esclarecemos que não queremos com isso apontar erros ou acertos. Com base em nossos estudos em Freire (2011, 2013), Souza (2012), entre outros, entendemos que a prática do bom educador abarca teorias, diálogos, trocas de experiências, entre outros fatores. A caminhada profissional na docência, para nós, requalifica-se ao fundir teoria e prática para compreender e intervir sobre as necessidades do contexto escolar.

Julgamos ser essencial pontuar um elemento que, para nós, se configurou como uma ação de exclusão da Secretaria de Educação e Esportes contra todos os docentes e discentes da Educação Especial do estado de Pernambuco. Esse elemento é o Sistema de Informação da Educação de Pernambuco - SIEPE, ambiente informatizado, criado para facilitar a troca de informações entre os professores, gestores, analistas educacionais que atuam nas escolas, nas GREs, na Secretaria de Educação e Esportes, entre outros órgãos que constituem a educação de Pernambuco, substituindo os Diários de Classe no tocante aos registros das práticas docentes. Chamou nossa atenção o fato de ser apenas os professores do ensino regular que fazem uso desse sistema para registro dos planejamentos de aulas e da frequência dos alunos. Os professores do AEE não podem fazer seus registros dentro do referido sistema, eles são excluídos de tal ação, o que nos levou a inferir que as práticas desenvolvidas por eles não são consideradas relevantes para a escolarização dos alunos com deficiência presentes na escola, não sendo computadas, portanto, no Sistema de Informação da Educação de Pernambuco - SIEPE. Grande equívoco, visto que seria uma maneira de construir o PDI de forma a garantir a inclusão de todos.

As práticas docentes na Escola Helen Keller estão dissociadas de uma práxis institucionalizada, que se constitui a partir de ações coletivas dos docentes, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica (SOUZA, 2012). Reconhecemos que devido às heterogeneidades dos discentes *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex* as práticas se constituem de formas distintas, mas em todos os discentes, com ou sem deficiência, observamos pontos nevrálgicos nas ações propostas em sala de aula. Pimentel (2012, p. 139) diz que esse cenário

diferenciado em sua essência, representa para os alunos com deficiência “[...] o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender”. Sem sombra de dúvida, concordamos que esse processo precisa de aprimoramentos e, como já trouxemos, esperamos que o ensino colaborativo proposto por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), seja essa evolução. Sobre a passagem de Pimentel (2012), esclarecemos que se o “processo de aprender” for o mesmo para todos não estamos falando de diferença e, conseqüentemente, não estamos falando de inclusão.

Um último aspecto que destacamos diz respeito à *Professora Jéssica*, pessoa com cegueira, que aponta como dificuldade maior na sua prática docente a presença do preconceito e do estigma dos próprios colegas da escola. De acordo com a professora,

[...] primeira coisa que acho que ainda estranham é o fato de uma pessoa como eu está aqui, ocupando esse espaço e como professora concursada [...]. Acredito que o descrédito por nós ainda é muito forte. Eu está aqui já é uma resposta [...] mas sei que ainda existe pessoas, colegas daqui mesmo, que acham que não damos aulas, que acha que o estamos fazendo aqui é só para passar tempo. (*Professora Jéssica*, 2021)

A docente aponta, a partir da prática vivenciada na SRM, fatores que ainda hoje dificultam a educação das pessoas com deficiência, a saber: a carência e/ou falta de material especializado para garantir a acessibilidade metodológica adequada; a superproteção dos pais em relação aos filhos, que entendem a deficiência numa perspectiva de comisseração, o que termina por impedir que o aluno(a)/filho(a) com cegueira e com baixa visão se autonomize em sua trajetória social; o processo de autoaceitação da deficiência por parte dos alunos que, segundo ela, prejudica a internalização das suas reais necessidades enquanto pessoa com deficiência; além do preconceito acima mencionado, aspecto que mais a incomoda.

Comprendemos, portanto, diante da fala da *Professora Jéssica*, que o ambiente educacional analisado parece ainda estar distante das propostas pedagógicas assentadas no paradigma inclusivo, assim como dos documentos legais que deliberam sobre essa questão, posto que a persistência no espaço escolar de preconceitos e discriminações ora trazidos por ela em anos de experiência docente, pouco, ou nada tem contribuído para a constituição de práticas inclusivas no ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos emergidos da/na construção da presente pesquisa nos trouxeram novos conhecimentos sobre nossas inquietações iniciais, bem como propiciaram o surgimento de outras. Esperançamos provocar inquietudes nos nossos leitores, de modo que várias outras sejam acrescidas, sejam reconfiguradas, ratificadas, questionadas e aprimoradas em virtude dos achados contidos nessa dissertação.

Adentrando nas nossas considerações, recordamos que entre as várias inquietações para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscamos refletir sobre a concretização ou não da escolarização, seja no ensino regular ou no AEE, das pessoas com cegueira ou com baixa visão, em detrimento do que está posto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, nosso estudo se propôs a compreender como se constitui a prática docente de professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado na educação dos alunos com cegueira e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco.

Acerca da estrutura da escola, vimos que ela está em sintonia com as Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) no que diz respeito ao direito à matrícula na escola regular e à inserção na sala de aula comum, a disposição da SRM do tipo II e as duas professoras braillistas que atendiam a todas as exigências formativas para ocupação do cargo. Embora os aportes legais entendam que esses atributos são suficientes para garantir a inclusão do alunado que faz parte do público-alvo da Educação Especial, na verdade, isso é um grande equívoco. A Escola Helen Keller foi um exemplo evidente desse descompasso, posto que dispunha de tais condições, mas não conseguia ofertar uma prática docente na sala de aula comum que promovesse a inclusão de todos. Entre os três alunos com deficiência visual analisados, o que teve melhor participação em sala de aula foi *Super Alex*, que por dispor de uma melhor acuidade visual, conseguia se adaptar ao ambiente e participar, ainda que com dificuldades, as ações propostas pelos docentes, enquanto as outras alunas, *Hiper Ray*, *Mega Nara*, eram orientadas a buscar o AEE, uma prática consonante com o Paradigma da Integração.

Destacamos algumas dificuldades para a efetivação da inclusão do alunado com cegueira a baixa visão na sala de aula comum. Algumas delas representam as barreiras presentes na escola, tais como a carência de formação inicial e continuada; o mau direcionamento da formação continuada voltada as pessoas com deficiência visual (conteúdos específicos ao público em foco); a falta de material adaptado para a deficiência visual (fato

reconhecido pela instituição); e barreiras atitudinais da escola, quando vimos que professores e parte da gestão pareciam alheios às necessidades desse alunado. Tudo isso nos levou a considerar que, embora a escola cumprisse alguns dos pré-requisitos para a constituição de uma prática docente inclusiva, face ao que está posto em lei, isso não é suficiente para que as barreiras ocupem espaços na instituição e nem tampouco para a criação de estratégias para superá-las.

A falta de acessibilidade também se constituiu como uma barreira para efetivação da inclusão. Apesar de a escola reconhecer a existência de algumas sinalizações que compõem os recursos da “Acessibilidade Espacial”, como o piso tátil, por exemplo, ela optou por desconsiderar sua aplicação em relação à cegueira. Outro aspecto nos pareceu ainda mais emblemático: o não reconhecimento dos critérios que versavam sobre a acessibilidade das pessoas com baixa visão na escola. Sobre essas pessoas evidenciamos equívocos tais como, a completa desconsideração dos contrastes de cores entre piso, paredes e objetos (BRASIL, 2009c). Estes, em nenhum momento, foi pontuado pelos participantes do estudo em questão, nem mesmo pelas professoras brailistas.

Essa realidade ressalta o quanto os discentes permanecem estigmatizados, seja pela marca que carregam no corpo (a menina sem o globo ocular), seja pelo completo apagamento na escola, dentro e fora da sala de aula comum, haja vista a constatação de que os componentes da gestão e a maioria dos professores do ensino regular não conseguiam identificar *Hiper Ray*, *Mega Nara* e *Super Alex* como público-alvo da Educação Especial. Esse dado é uma evidência significativa de um total descompasso da escola em relação a uma proposta de educação inclusiva para as pessoas com deficiência.

Sendo assim, a inserção dos alunos com cegueira e baixa visão, nesse ambiente escolar, com destaque à sala de aula comum, que é onde esses alunos passam a maior parte do tempo, se resume a obrigatoriedade legal de matrícula nas instituições de ensino, posto que na prática, havia um desrespeito as suas identidades, bem como um desconhecimento das suas individualidades. Compreendemos que incluir pressupõe repensar as práticas docentes cotidianamente, de modo a aproximá-las dos contextos vividos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mantendo-se completamente alheios às necessidades desse alunado, as práticas docentes observadas na sala de aula comum eram padronizadas e impositivas, como se fosse possível tratar todos de forma igual, ignorando-se o respeito às pluralidades, às diversidades que constituem uma prática docente inclusiva.

No que diz respeito às práticas do AEE, por vezes, elas vão além daquilo que está posto nos aportes legais. Além disso, destacamos que a SRM do tipo II e as professoras

brailistas representam um atrativo para que os alunos com deficiência visual procurem se matricular na escola, sendo também um ponto de extrema significância para que eles permaneçam e progridam educacionalmente. Contudo, como a maior parte das ações das professoras do AEE são completamente isoladas, em decorrência das ações de exclusão presentes em outros ambientes e desenvolvidas por outros componentes da escola, como, por exemplo, a falta de parceria e de articulação entre o AEE e o ensino regular (docentes, discentes, gestão escolar e gestão da Secretaria de Educação).

Não podemos esquecer que, legalmente, está previsto a articulação entre os professores da classe comum e os que compõem o AEE. A falta de parcerias desses profissionais é uma das principais barreiras para a inclusão na escola, sendo impostas, principalmente, por professores da classe comum. Nesse caso as professoras brailistas são parte do processo de integração, ou mesmo de exclusão, evidenciados na educação dos alunos com cegueira e com baixa visão na Escola Helen Keller.

Sabemos das mudanças que ocorreram a partir da inserção do paradigma da inclusão na Educação Especial, mas ficamos com a sensação de que ainda estamos distantes da internalização e da vivência dos princípios e dos valores da educação inclusiva, enquanto uma atividade social coletiva. Observamos, nesse cenário escolar, uma dificuldade, ou mesmo um não esforço, para que as ações se constituíssem através do diálogo dos saberes teóricos e práticos que emergem dos processos sociais, históricos e culturais, o que implica o exercício da docência em uma perspectiva crítico-reflexiva, de forma contínua, acerca do fenômeno educacional.

Parece-nos que o foco das práticas educativas não era a construção de uma escola enquanto espaço de reflexões e de ações que articulem as cooperações das práticas docentes, discentes, gestoras e epistemológicas, de modo a respeitar as diferenças intrínsecas de cada um (discentes, docentes, gestores e todas as outras pessoas com e sem deficiência), desafiando a constituição de um espaço escolar humanizado, capaz de superar a dicotomia entre ensino comum e especializado. Havia na Escola Helen Keller ações e esforços que buscavam compor um cenário inclusivo, mas que tudo se dava de modo solitário. Na sala de aula comum percebemos os esforços da *Professora Marta*, do *Professor R-5* e do *Professor R-6*, mas, cada um, trabalhando separadamente, ou seja, em desarticulação para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com cegueira e baixa visão. Ou seja, havia na escola não apenas uma dicotômica entre o ensino regular e o AEE, mas também entre os docentes, parecendo resultar em ações marcadas pela improvisação.

Um dos achados que nos surpreendeu foi a autoaceitação da deficiência, visto que se trata de um dos elementos essenciais para a constituição de uma prática docente inclusiva. Todos os estudos que tivemos acesso, bem como os anos de vivência e de experiência profissional como e com professores braillistas, nos levavam a compartilhar do pressuposto de que pessoas com cegueira, desde o nascimento, já que nunca tiveram acuidade visual, assumiriam com mais facilidade a sua condição de pessoa com deficiência. Na presente pesquisa esse entendimento foi desconstruído, posto que a aluna *Hiper Ray*, pessoa com cegueira congênita, contraria esse pressuposto. Tal resultado nos levaram a inferir que a autoaceitação da idiossincrasia vivenciada pela aluna favorece a negação deles na escola por parte da gestão e de professores, que também não os reconhecia como pessoas com cegueira e com baixa visão.

Lembramos que uma das razões para que o Ensino Médio se tornasse um recorte da nossa pesquisa, está relacionado com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado reconhecer esse nível de ensino, quando organizado de acordo com o Programa de Educação de tempo integral (PERNAMBUCO, 2008), a principal razão para que a educação de Pernambuco esteja em destaque nacional nas provas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Contudo, vários resultados que emergiram dessa pesquisa nos fizeram entender que a Educação Especial parece não ter a devida atenção do nosso governo do estado pernambucano: a) não conseguimos uma escola do referido Programa como campo de pesquisa, porque não encontramos nenhuma que comportasse a matrícula, ao mesmo tempo, do alunado com cegueira e com baixa visão; b) os Parâmetros para a Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012) e com Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021a), parecem não nortear os docentes observados para uma prática docente inclusiva. Por isso, pareceu-nos consolidada a ideia equivocada de que a inclusão, prevalecendo o descaso desses docentes em refletir sobre suas práticas, sobre as ações educativas que garantam o ensino e a aprendizagem de todos; c) As professoras e a equipe gestora, ao dizerem que o foco atual da educação está em alcançar e manter as notas que preservam o destaque do estado no (Ideb), parecem distanciar a educação em Pernambuco dos seus reais objetivos, para onde ela converge e para quem ela se destina; d) Aspecto que fica ainda mais emblemático, com a criação da política de bonificação (BDE) e; e) a criação do sistema que facilita a troca de informação da educação (Siepe), mas que não acolhe as práticas das professoras do AEE, evidenciando que suas práticas e o público a quem elas se direcionam não compõem o foco da política de educação do governo de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FAVERO, O; FERREIRA, W. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar_educacao_inclusiva.pdf. Acesso: 5 fev. 2021.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. Índice para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools revised edition 2002 by Tony Booth and Mel Ainscow**. Tradução: Ana Benard da Costa José Vaz Pinto. Disponível em: https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf Acesso em 11 out. 2021.

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.

ALVES, E. L. **Nenhum a Menos na Aula de Matemática**: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos Dos Estudos De Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 jun. 2021.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: Univille, 2009. 155 p

ANDRÉ, M. A **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRES, F. C.; ANDRES, S. C.; MORESCHI, C.; RODRIGUES, S. O.; FERST, M. F. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e284997174, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174> Acesso em: 14 de jul. 2021.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio**: ANPED e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações. 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 9 jun. 2021.

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

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Educação Especial: temas atuais.** Eduardo José Manzini (Org.). 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edu%20-%20A7%20-%20A3o%2021.pdf> Acesso: 27 set 2021.

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 22 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, C. P. **Política Pública de Inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

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.

BÖCK, G. L. K. **Desenho Universal Para A Aprendizagem E As Contribuições Na Educação A Distância** . 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis –SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPSI0853-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 mai. 2021.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos.** Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

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.

BRAGA, M. M. S. C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 27 set 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009 Acesso em: 27 set 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 02 de fev. 2021.

_____. **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 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acesso em: 14 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 22 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001a**. 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.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1**. Fascículos I, II, III. Organização: Marilda Moraes Garcia Bruno; Maria Glória Batista da Mota. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b. v. 1.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1**. Fascículos I, II, III. Organização: Marilda

Moraes Garcia Bruno; Maria Glória Batista da Mota. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001c. v. 3.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 2.678 de 24/09/2002**. Grafia Braille para Língua Portuguesa. Brasília, DF: Senado Federal, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Química Braille para Uso no Brasil**. Elaboração: RAPOSO, Patrícia Neves... [et al.]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille**. Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de – Brasília: SEESP, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Elaboração: União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Coordenação geral: MOTA, Maria Glória Batista da - Brasília: MEC, SEE, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para Informática**. Elaboração: HILDEBRANDT, Antônio Carlos ... [et al.]. Coordenação: SPELTA, Lêda Lucia; MOTA, Maria Glória Batista-Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estenografia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Código Matemático Unificado para Língua Portuguesa**. Elaboração: CERQUEIRA, Jonir Bechara *et al.* Brasília: SEESP, 2006b.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192 Acesso em: 24 de abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional - Especializado Deficiência Visual** - Elizabet Dias de Sá; Izilda Maria de Campos; Myriam Beatriz Campolina Silva. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007b.

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

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>
Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009a.** 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.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009b.** Determina a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível** – Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009c.

_____. 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.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 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.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE,** publicada em 23 de janeiro de 2014a. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 23 jan. 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.005/2014b**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

_____. 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.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017a**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 3. Ed. Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. 2020a. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Supremo Tribunal de Federal. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial**. Atualizado em 28 dez. 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1>. Acesso em: 11 jun. 2021.

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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**: sinopse estatística do censo escolar 2020. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2021.
BRASIL. Instituto Benjamin Constant (IBC). **O IBC e a educação de cegos no Brasil**. 22 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRUNO, M. M. G. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana**: análise das representações dos pais-alunos-professores. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 1999.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados: PUC, 2014.

CAMARGO, F.P. O Capacitismo e a Expectativa Docente em Relação a Alunos com Deficiência. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan./jul. 2020. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/61451/38703> Acesso em: 14 out. 2021.

CARDINALI, S. M. M.; FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 46, ago. 2010.

CARMO, J. **Ensaio Sobre a Tiflogia**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, 1956.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências & Cognição** 2011; Vol 16 (3): 043-056. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 24 de out. de 2021.

CÔCO, M.; HAN, S. W.; SALLUM, J. M. F. **Terapia gênica em distrofias hereditárias de retina** – 2009. Arq Bras Oftalmol. 2009; 72(4):560-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abo/a/v5WCQB76sZ9gGbCD4yx8t7J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 nov. 2021.

COLIN, A. F.; BASTOS, L. C. Por uma educação inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4914>. Acesso em: 2 mai. 2021.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

COELHO, S. C. S; SOUSA, C. L. A Reforma do Ensino Médio Brasileiro: marcas de um passado presente. **A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia: Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 330-334, maio-ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497/569>. Acesso: 22 maio 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.

COSTA, E. L. **A formação de conceitos científicos para sujeitos com deficiência visual: sequência Fedathi como aporte metodológico no ensino de química.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

COSTA, H. P.; DIAS, V. E. M. A Profissionalização Generalizada na Reforma do Ensino Médio: Trabalho Necessário. **A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia. Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 236-259, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497/569>. Acesso: 22 maio 2021.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Dossiê Rev. Bras. Educ.**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, V. B. D. **Prática Social da Convivência Escolar entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DIAS, E. M. **Inclusão Escolar de Alunos Cegos: interface entre o ensino na escola comum e no atendimento educacional especializado.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2017.

DITADI, L. B.; TURCATTO, J. A. **Ensino Médio: trajetória histórica e ressignificação no século XXI.** [2017] Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Lisete-B.-Ditadi.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **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.

FLICK, U. Entrando em campo. *In*: FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 109-116.

FORTES, V. G. G. D. F. **Formação Continuada de Professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Perspectiva da Inclusão do Aluno com Deficiência Visual.** 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A Educação de Pessoas Cegas no Brasil. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.5, n.5, p. 74-82, Ago. 2007. Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5_artigo05_educacao.pdf Acesso em: 03 out 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição e-book.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011. Edição e-book.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa E Consentida À Lógica Do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 out. 2021.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Estatísticas da Deficiência Visual**. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos - Análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA T. G. [Orgs] **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012. p. 247 – 266. e-book.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt> Acesso em: em 12 mar. 2021.

GEHM, R. L.; SILVA, M. C. F. **ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização**. XI Congresso Nacional De Educação – Educere – 2013. II Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação Iv Seminário Internacional De Sobre Profissionalização Docente Formação Para Mudanças No Contexto Da Educação: políticas, representações sociais e práticas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25869_12444.pdf Acesso em: 01 mai. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES, E. C. P. B. **Tecnologia Assistiva para Alunos com Baixa Visão nas Escolas Estaduais de São Luís**: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

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

HOFFMANN, S. B. **História do Uso e das Técnicas de Manejo da Bengala.** [2009]. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/uso-de-bengala>. Acesso em: 4 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Nota Técnica 01/2018.** Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

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://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-O-aluno-com-defici%C3%Aancia-visual.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. R. **Matemática para alunos cegos e as tecnologias da informação e comunicação.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

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

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso: 30 out. 2021.

_____. **Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação.** [2019] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo. Acesso em: 15 maio 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino Colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: **Primeiro Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP – UERJ – 21 a 23 de outubro de 2014.

Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf
Acesso em: 31 out. de 2021.

MARTINEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade [recurso eletrônico]: discussões sobre educação e saúde / Albertina Mitjans Martínez, Fernando González Rey, Roberto Valdéz Puentes, organizadores. - EDUFU, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30262/1/EpistemologiaQualitativaTeoria.pdf>
Acesso em: 09 ago 2022.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão** [livro eletrônico] / 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle.
MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, E. S. **Ações Colaborativas em Contexto Escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

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/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 4 fev. 2021.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDONÇA, J. A. N. Legado – Antônio Pessoa de Queiroz. 2019. Disponível em: <http://www.jmcp.com.br/wp-content/uploads/2020/09/legados.pdf> Acesso em: 27 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Elaboração e Uso de Questionários. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 95 - 133.

MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.): **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível para download em: <http://www.vercompalavras.com.br/livro> Acesso em: 27 set. 2021.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia**: Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 163-265, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497/569>. Acesso em: 22 maio 2021.

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.

OLIVEIRA, R. V. **Itinerário Educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Light for the World International 2021**: Relatório Mundial sobre a Visão. 2021. Esta tradução não foi feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A OMS não é responsável pelo conteúdo ou precisão desta tradução. A edição original em inglês será a edição vinculativa e autêntica. Este trabalho traduzido está disponível sob o CC BY-NC-SA 3.0. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>. Acesso em: 8 maio 2021.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf . Acesso em: Acesso em: 31 ago. 2022 .

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017. Edição do Kindle.

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.

PAULINO, A. L. D. S. **Elaboração, aplicação e avaliação de recurso didático para alunos com deficiência visual no ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PEREIRA, P.C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr. Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5471> Acesso em: 3 maio 2021.

PERNAMBUCO. Lei Nº 12.757, de 24 de janeiro de 2005. Cria, no Quadro de Empregos do Poder Executivo, o Grupo Magistério Público para Educação Especial, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 24 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2005&pesq=Lei%2012.757>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Portaria conjunta SARE/SEDUC nº 14 de 22 de fevereiro de 2006a. Dispõe sobre Edital de Concurso Público para provimento dos Cargos de Professor Instrutor de Libras (nível médio e superior), Professor Intérprete de Libras (nível médio e superior), Professor Brailista (nível médio e superior). **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 23 fev. 2006. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2006&pesq=Portaria%20conjunta%20SARE/SEDUC%20n%C2%BA%2014>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Decreto Nº 29.914, De 27 De Novembro De 2006. Cria os serviços de educação especial que indica, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 27 de novembro de 2006b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-29914-2006-pernambuco-cria-os-servicos-de-educacao-especial-que-indica-no-ambito-da-secretaria-de-educacao-cultura-e-esportes-e-da-outras-providencias> Acesso em: 24 de abr. 2022.

_____. **Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008#:~:text=Estado%20de%20Pernambuco.-,Art.,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20de%20Pernambuco>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco – 2012**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf. Acesso em: 16 de out 2021.

_____. Instrução Normativa nº 7/2014. Estabelece normas para implantação das salas de recurso multifuncional e orienta organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado AEE das escolas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 31 dez. 2014. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2014&pesq=Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%2007/2014> Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Portaria Conjunta SAD/SEE nº 111 de 11 de dezembro de 2015. Dispõe sobre Concurso Público de Provas e Títulos para o preenchimento de 342 (trezentas e quarenta e duas) vagas efetivas de nível superior e nível médio, integrantes do grupo ocupacional Magistério Público para Educação Especial, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema

Público Estadual de Educação, para os cargos de Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Professor Instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Professor Braille. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 12 dez. 2015. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2015&pesq=Portaria%20Conjunta%20SAD/SEE%20n%C2%BA%20111> Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Governo de Pernambuco apresenta resultado do IDEPE e destaques da Educação**. 7 ago. 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5041>. Acesso em: 6 mar. 2021.

_____. Decreto Nº 48.477, De 26 De Dezembro De 2019. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 27 de dezembro de 2019b. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2019/20191227/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20191227\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2019/20191227/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20191227).pdf) Acesso em: 28 de fev. 2022.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Site institucional**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Secretaria de Educação e Esportes do Governo do Estado de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio – 2021a**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf Acesso em: 16 de out 2021.

_____. Site da Secretaria de Educação e Esportes. **Jornada no Ensino Médio**. 2021b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70> Acesso em: 14 mar. 2021.

PETRÓ, C. D. S. **A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Visual a partir da Percepção de Professores de Matemática, Professores do Atendimento Educacional Especializado e Gestores Educacionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão - saberes necessários e percursos formativos. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA T. G. [Orgs] **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012. p. 139 – 155. E-book.

PIRES, R. F. M. **Proposta de Guia para apoiar a prática pedagógica de professores de Química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMIRES, J.C.L; PESSÔA, V.L.S. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, G. J., RAMIRES, J. C. L., RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V. L. S. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 22-35. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0003>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, 2004. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4915/2952>. Acesso em: 2 maio 2021.

RANGEL, F. A. Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da Instituição Especializada para a Escola Comum por alunos com deficiência visual. In: **REUNIÃO NACIONAL ANPED, “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”**, São Luís, 2017. **Anais...** (GT15 - Educação Especial, Trabalho 538).

RESENDE FILHO, J. B. M. R.; FALCÃO, N. K. S. M.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A.; ODEBRECHT, M. F. H. Avaliação do Nível de Conhecimento dos Alunos do Ensino Médio da cidade de João Pessoa com Deficiência Visual sobre as Grafias Química e Matemática Braille. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 367-384, maio/ago. 2013.

ROCHA, S. J. M.; SILVA, E. P. Cegos e Aprendizagem de Genética em Sala de Aula: percepções de professores e alunos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 589-604, out.-dez. 2016.

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.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 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.

_____. **Aspectos da subjetividade de aluno com deficiência Visual**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 24, n. 61, v. 1, p. 26-39. 2020

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. **Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia**. Psicologia, Ciência E Profissão, 2009, 29 (2), 212-227.

SANTOS, M. L. S.; SILVA, K. N. P. Avaliação educacional e qualidade da educação básica em Pernambuco. In: SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Editora UFPE, 2019. p. 79-114. Disponível em:
<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/114/125/338?inline=1>. Acesso em: 1º jun. 2021.

SANTOS, J. F. Formação Continuada Para Professores Da Educação Infantil Na Rede Privada De Porto Alegre: A Educação Especial Em Debate. In: **Docência e inclusão escolar :**

percursos de formação e de pesquisa /Maruren Lúcia Tezzari ... [et al.]. – Marília : ABPEE, 2020. p. 73-86.

SANTOS, B. S. Entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23932/16905> Acesso em: 21 mai. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

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, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Trabalho Necessário*, V.19, nº 39, (maio-agosto), 2021. **A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia: Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, maio-ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497/569>. Acesso em: 22 maio 2021.

SILVA, J. L. L. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula**: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

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.

SILVA, M. R.; ARAÚJO, R. M. L. Educação na Contramão da Democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia: Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497/569>. Acesso em: 22 maio 2021.

SILVA, W. P. **Jogos Digitais Adaptados para Estudantes com Deficiência Visual**: estudos das habilidades cognitivas no DOSVOX. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, J. C. G. S.; COSTA, A. B.; SIMIONI, S. M. R.; ALMEIDA, M. A.; ORLANDO, R. M. **Do Enfrentamento À Autoaceitação Da Deficiência Visual**. *Educação, Batatais*, v. 7, n. 2, p. 43-60, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315885000_Do_enfrentamento_a_autoaceitacao_da_Deficiencia_Visual/link/5b2aad9d0f7e9b1d009ff676/download Acesso: 04 mar. 2022.

SILVA, K. S. B. P; MARTINS, L. A. R. Formação docente na perspectiva da inclusão: da formação inicial à educação continuada. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N.L.; PIRES, J. (Org) **Inclusão escolar e social**: novos contextos, novos aportes. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 129-158.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 45-93.

SILVA, L.G.S. O Processo de Ensinar e Aprender de Educandos com Deficiência Visual. In: MARTINS, L. A. R; SILVA. L.G.S. (Org) **Múltiplos Olhares sobre a Inclusão**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 121 – 143.

_____. **Educação Inclusiva** [livro eletrônico]: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2016. Edição Kindle.

_____. **Cartas Pedagógicas** [livro eletrônico]: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2021. Edição Kindle.

SILVA, L. C. S.; SILVA, L.G.S. **Educação em direitos humanos e educação inclusiva** [livro eletrônico]: concepções e práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. Edição Kindle.

SILVEIRA, D. F. O. **Comunicação Ativa na leitura e interpretação de situações problemas envolvendo figuras geométricas planas para crianças cegas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

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.

TONIAZZO, F. R. **Educação e Linguagem**: a configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

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.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade/Série no Brasil – 2018**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

UZÊDA, S. Q. **A Participação Feminina no Processo de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Visual**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VALLE, I. R.; DALLABRIDA, N. (org.). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas e tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VIGATA, Helena Santiago. **A Experiência Artística Das Pessoas Com Deficiência Visual Em Museus, Teatros E Cinemas: uma análise pragmaticista**. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós - Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília/UnB), Brasília, 2016.

VYGOTSKY, L.S. (1997). El defecto y la compensación. *In: Obras escogidas.*(Blank, J.G., Trad.). **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. (Original publicado sd.). p. 41-58.

WALLON, H.: A evolução psicológica da criança. Lisboa: Ed. 70, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2), p. 147-155, abr.-jun. 2018 DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y Acesso em: 12 mai. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PROFISSIONAIS

Conhecendo a Escola Helen Keller (nome fictício)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Renato Pereira da Silva Júnior, no endereço Rua Ernesto de Paula Santos, 566; Bairro de Boa Viagem; na cidade de Recife-PE; CEP – 51021-330; Edifício Tharla, Apart. 202, Bloco 1. Com telefone (81) 98656-3263, e-mail renato.junior@ufpe.br está sob a orientação de Clarissa Martins de Araújo, Telefone: (81) 98484-7530 e-mail clarissa.araujo@ufpe.br.

Caso surjam dúvidas, todas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, agradecemos a atenção. Caso aceite, será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalidade.

Bloco 1 – Informações Pessoais

1. E-mail:

2. Nome:

3. Idade:

4. Gênero Sexual:

() Feminino () Masculino () Outros _____

5. Você se considera:

() negro () pardo () indígena () amarelo () branco () Outros

Bloco 2 – Titulação

6. Qual sua titulação?

() Ensino médio () Superior incompleto () Superior completo

() Bacharelado () Licenciatura () Tecnólogo

() Pós-graduação *Latu Sensu* () Mestre () Doutor

7. Especifique sua área de titulação: _____

Bloco 3 - Atuação Profissional

8. Qual a sua situação funcional?

() Efetivo concursado

() Contrato temporário

() Cargo Comissionado

() Serviço Terceirizado

9. Há quanto tempo você é professor? _____
10. Há quanto tempo leciona nesta instituição? _____
11. Área de Atuação nesta instituição (especificar disciplinas e/ou função):

12. Qual a sua Carga-horária nesta instituição? _____
13. Se na função docente, quais Níveis de Ensino/ Modalidade de Ensino leciona atualmente?
 Fundamental - Anos Finais; Ensino Médio; EJA;
 Educação Especial; Não se aplica.
14. Trabalha atualmente (anos de 2020 e 2021) com alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
 Sim; Não.

Bloco 4 – Formação Continuada

15. O órgão de trabalho promoveu nos últimos 4 anos formação continuada tratando da Educação Inclusiva.
 Sim; Não.
16. Caso tenha participado, descreva pontos positivos e negativos. Caso não tenha participado, se possível, justifique a ausência.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Conhecendo a Escola Helen Keller (nome fictício)

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: “A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO”. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Renato Pereira da Silva Júnior, no endereço Rua Ernesto de Paula Santos, 566; Bairro de Boa Viagem; na cidade de Recife-PE; CEP – 51021-330; Edifício Tharla, Apart. 202, Bloco 1. Com telefone (81) 98656-3263, e-mail renato.junior@ufpe.br está sob a orientação de Clarissa Martins de Araújo, Telefone: (81) 98484-7530 e-mail clarissa.araujo@ufpe.br.

Caso surjam dúvidas, todas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Esclarecemos que os participantes (menor, pais ou responsável legal) dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores.

Bloco 1 – Informações Pessoais

1. E-mail:
2. Nome:
3. Idade:
4. Gênero Sexual:
 Feminino Masculino Outros _____
5. Você se considera:
 negro pardo indígena amarelo branco Outros

Bloco 2 – Realidade Socioeconômica

6. Quantas pessoas moram na sua casa:
 Duas pessoas Três pessoas Quatro pessoas Cinco pessoas
 Seis pessoas Mais de 6 pessoas Moro sozinho Outra Situação
-

7. Você mora com:

- Moro sozinho(a) Pai Mãe Esposa / marido / companheiro(a)
 Filhos Irmãos Outros parentes
 Amigos ou colegas Outra Situação _____

8. Onde e condição de você mora atualmente?

- Em casa ou apartamento, próprio Em casa ou apartamento, alugado.
 Em casa/apto, cedido Em quarto ou cômodo alugado
 Em quarto ou cômodo próprio Em casa de outros familiares
 Em casa de amigos
 Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.

9. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Escola?

- A pé/carona/bicicleta Transporte coletivo.
 Transporte escolar Transporte próprio(carro/moto).

10. Qual a sua participação econômica na sua família?

- Você não trabalha e seus gastos são custeados.
 Você trabalha e é independente financeiramente.
 Você trabalha, mas não é independente financeiramente.
 Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.
 Você tem Benefício de Prestação Continuada (BPC) e sustenta a família.
 Você tem Benefício de Prestação Continuada (BPC) e é parte do sustento da família.

Bloco 3 – Escolarização

11. Nível de Escolaridade do Pai:

- Não frequentou a escola Fundamental Incompleto
 Fundamental completo Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio Completo Ensino superior incompleto
 Ensino Superior completo

12. Nível de Escolaridade da Mãe:

- Não frequentou a escola Fundamental Incompleto
 Fundamental completo Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio Completo Ensino superior incompleto
 Ensino Superior completo

13. Até o momento como foi sua escolarização

- Integralmente Em Escola Pública Integralmente Em Escola Particular
 Maior Parte Em Escola Pública Maior Parte Em Escola Particular
 Em Escolas Comunitárias
 Ou Outros, qual? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE C - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

1. Observação da acessibilidade do entorno da escola em relação às pessoas com cegueira e baixa visão:

- a) Faixa de pedestre
- b) Guarda de Trânsito/Semáforo Sonoro
- c) Mobilidade a partir das Calçadas (NBR 9050/2004)
- d) Parada de ônibus próximo à entrada da escola

2. Observação da acessibilidade da parte interna da escola em relação às pessoas com cegueira e baixa visão:

- a) Portão de pedestre diferente de portão de automóvel
- b) Vaga para deficiente no estacionamento;
- c) Piso tátil. (OBS: Se houve, entender se atende aos critérios estabelecidos NBR 16537/2016);
- d) Mobilidade a todos os ambientes da escola (organização dos equipamentos e mobiliários - como lixeiras, bebedouros, telefones públicos, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, placas, entre outros);
- e) Identificação Tátil ou Sonora dos ambientes da escola;
- f) Ambiente ofuscante (relacionado, primordialmente a baixa visão);

3. Observação da estrutura física e organizacional da SRM tipo II (BRASIL, 2010)

- a) Equipamentos que compõem a SRM tipo II - lupa eletrônica, lupa manual; dominó tátil; alfabeto braille; memória tátil; plano inclinado; software para comunicação alternativa e aumentativa; bandinha rítmica; sacolão criativo; tapete de alfabeto encaixado; esquema corporal; quebra-cabeças superpostos; sequência lógica; material dourado; dominó de associação de ideias; memória de numerais; alfabeto móvel e sílabas; caixa tátil; impressora braille; scanner com voz; máquina de escrever braille; globo terrestre tátil; calculadora sonora; kit de desenho geométrico; reglete de mesa; punção; soroban; guia de assinatura; caixinha de números; bolas com guizo;
- b) Sonoridade e Luminosidade (ofuscante) do ambiente que acolhe SRM Tipo II;
- c) Conhecer como os recursos são utilizados com os alunos na SRM e as adaptações dos mesmos para o atendimento deles;
- d) Caracterizar os recursos usados ou elaborados pela professora do AEE para a professora da sala de aula regular voltados as necessidades do aluno cego ou com baixa visão e como ocorre a demanda/transferência desses recursos entre as duas professoras;
- e) Interação docente/discente no momento do atendimento da professora do AEE.

4. Observação da sala de aula regular no intuito de entender estrutura física e organizacional.

- a) Disposição das carteiras dos alunos com cegueira ou baixa visão;
- b) Sonoridade e Luminosidade (ofuscante) do ambiente que acolhe SRM Tipo II;
- c) Conhecer o plano aula e a rotina da sala onde se encontram os alunos cegos ou com baixa visão;
- d) Caracterizar os recursos elaborados ou adaptados para o uso em sala de aula regular do aluno cego ou com baixa visão, como são propostos e como é a interação entre a professora da sala de aula regular e a do AEE;
- c) Interação entre docente/discente e entre discentes com e sem deficiência visual no momento na sala de aula comum.

5. Observação da interatividade dos alunos com cegueira e baixa visão nos ambientes extraclasse:

- a) Chegada na escola;
- b) refeitório;
- c) intervalo;
- d) saída da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSOR DE SALA DE AULA
COMUM**

1. Como você compreende a educação do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
2. Pontue se possível, como são as orientações por parte da gestão escolar, para o acolhimento dos alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
3. Como você planeja sua aula para as turmas que tenham alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
4. Você considera sua prática pedagógica inclusiva nas turmas que têm alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
5. Há adaptações de materiais didáticos ou paradidáticos para o acolhimento educacional dos alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio? Como elas são realizadas?
6. O AEE interage pedagogicamente com os professores da sala de aula comum para o acolhimento educacional dos alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio? Como ocorre essa interação?
7. Se possível, como você avalia o AEE ofertado pela instituição aos alunos com cegueira e baixa visão?
8. Existe espaço na escola onde a gestão, professores da sala de aula comum e do AEE discutam sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
9. Acerca das especificidades dos alunos com cegueira ou baixa visão (aquisição e manutenção de material didático e paradidático; tecnologias assistivas; acessibilidade no ambiente escolar, entre outros), há alguma orientação da GRE com relação ao uso e adequações necessárias para esse público presente na escola?
10. A partir do cenário da Pandemia do Covid-19, a Gerência Regional de Ensino (GRE) promoveu alguma orientação para os professores da sala de aula comum e do AEE, no que concerne aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio? E a gestão escolar?

11. Para você como seria o acolhimento ideal do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?

12. Discorra sobre as dificuldades, superações, possíveis vantagens da prática docente ofertada aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio, no cenário da Pandemia do Covid-19.

13. Como você avalia as suas práticas educativas com os alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio nesse contexto da Covid-19?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DO AEE

1. Como você compreende a educação do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
2. Pontue se possível como são as orientações por parte da gestão escolar, para o acolhimento dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio.
3. Explique como é acolhimento inicial do AEE para os alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
4. Com referência a Tiflologia, explique como é planejado (Plano de Desenvolvimento Individual – PDI) os conteúdos a serem ofertados aos alunos com cegueira e baixa visão.
5. Existe alguma diferença no atendimento do AEE aos alunos com cegueira e baixa visão matriculados no Ensino Médio, dos alunos com a mesma especificidade, matriculados em outro nível/modalidade de ensino? Se sim, quais?
6. Quais as principais adaptações de materiais didáticos ou paradidáticos que o AEE realiza para o acolhimento educacional dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
7. Você considera a Sala de Recursos Multifuncional (SRM - Tipo II) da instituição, o ambiente adequado à oferta do AEE?
8. Os professores da sala de aula comum, interagem pedagogicamente com o AEE para o acolhimento educacional dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio? Como ocorre essa interação?
9. Se possível, como você avalia o ensino ofertado na sala de aula comum aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
10. Discorra sobre características da instituição, que devem ser aprimoradas para o melhor acolhimento educacional dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio.
11. Existe espaço na escola onde a gestão, professores da sala de aula comum e do AEE discutam sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?

12. Acerca das especificidades dos alunos com cegueira ou baixa visão (aquisição e manutenção de material didático e paradidático; tecnologias assistivas; acessibilidade no ambiente escolar, entre outros), há alguma orientação da GRE com relação ao uso e adequações necessárias para esse público presente na escola?

13. Para você como seria o acolhimento ideal do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?

14. A partir do cenário da Pandemia do Covid-19, a Gerência Regional de Ensino (GRE) promoveu alguma orientação para os professores da sala de aula comum e do AEE, no que concerne aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio? E a gestão escolar?

15. Discorra sobre as dificuldades, superações, possíveis vantagens da prática docente ofertada aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio, no cenário da Pandemia do Covid-19.

16. Como você avalia as suas práticas educativas com os alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio nesse contexto da Covid-19?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTÃO ESCOLAR

1. Como você compreende a educação do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?
2. Quais as orientações por parte das Gerências Regionais de Ensino (GRE) para o acolhimento do aluno com cegueira ou baixa visão matriculado no Ensino Médio?
3. Qual o apoio da gestão escolar aos professores da sala de aula comum e do AEE com relação aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
4. Existe espaço na escola onde a gestão, professores da sala de aula comum e do AEE discutam sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
5. Acerca das especificidades dos alunos com cegueira ou baixa visão (aquisição e manutenção de material didático e paradidático; tecnologias assistivas; acessibilidade no ambiente escolar, entre outros), há alguma orientação da GRE com relação ao uso e adequações necessárias para esse público presente na escola ?
6. A partir do cenário da Pandemia do Covid-19, a Gerência Regional de Ensino (GRE) promoveu alguma orientação para os professores da sala de aula comum e do AEE, no que concerne aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio? E a gestão escolar?
7. Como você, enquanto gestor(a) avalia a prática dos professores da sala de aula comum e do AEE com relação aos alunos com cegueira ou baixa visão matriculados no Ensino Médio?
8. Como a gestão escolar entende que seria o acolhimento ideal do aluno com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO SEM DEFICIÊNCIA

1. Com relação à sala de aula regular, como a professora organiza as atividades para a turma? Como é a sua participação nessas atividades propostas por ela? O que você acha negativo? O que pode melhorar?
2. Você acha que os alunos com cegueira ou baixa visão acompanham bem as atividades propostas pelos professores? Por quê?
3. Como é o acolhimento do aluno com cegueira ou baixa visão na escola? E na sala de aula comum?
4. Você participa das outras atividades presentes na escola (eventos, datas comemorativas e/ou outras)? Os alunos com cegueira ou baixa visão participam? Como é essa participação?
4. O professor do AEE promove alguma atividade que fale da inclusão das pessoas com cegueira ou baixa visão na escola ou nas turmas?
5. Como é a sua interação com os colegas da turma (estudar junto, fazer atividade, merendar, brincar, conversar)? Há alguma diferença em relação aos alunos com e sem deficiência?
6. Como foram ou estão sendo as aulas remotas (Covid-19)? Quais os pontos positivos? E os negativos? Como você percebe esse momento com relação aos alunos com e sem deficiência?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO COM DEFICIÊNCIA

1. Com relação à sala de aula regular, como a professora organiza as atividades para a turma? Como é a sua participação nessas atividades propostas por ela? O que você acha negativo? O que pode melhorar?
2. Você acha que os alunos com cegueira ou baixa visão acompanham bem as atividades propostas pelos professores? Por quê?
3. Como é o acolhimento do aluno com cegueira ou baixa visão na escola? E na sala de aula comum?
4. Você participa das outras atividades presentes na escola (eventos, datas comemorativas e/ou outras)? Os alunos com cegueira ou baixa visão participam? Como é essa participação?
5. O professor do AEE promove alguma atividade que fale da inclusão das pessoas com cegueira ou baixa visão na escola ou nas turmas?
6. Com relação ao professor do AEE, como ela organiza as atividades para você? Como é a sua participação nessas atividades propostas por ela? O que você acha negativo? O que pode melhorar?
7. Como é a sua interação com os colegas da turma (estudar junto, fazer atividade, merendar, brincar, conversar)? Há alguma diferença em relação aos alunos com e sem deficiência?
8. Como foram ou estão sendo as aulas remotas (Covid-19)? Quais os pontos positivos? E os negativos? Como você percebe esse momento com relação aos alunos com e sem deficiência?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE I - RESULTADO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS	
OBS: Todos os respondentes são do 1º do Ensino Médio	
Quantitativo de respostas: 9	
Questões e Respostas	
Idade?	44,4% 16 anos; 22,2% 15 anos; 22,2% 18 anos; 11,1% 21 anos.
Gênero Sexual?	66,7% feminino; 33,3% masculino.
Cor/Raça?	66,7% pardo; 11,1% indígena; 11,1% branco; 11,1% negro; 0% amarelo.
Quantas de pessoas moram na casa?	44,4% quatro pessoas; 33,3% três pessoas; 22,3% cinco pessoas; 0% Duas pessoas; 0% Seis pessoas; 0% Mais de 6 pessoas; 0% Moro sozinho.
Mora com?	44,4% outros parentes; 22,2% mãe e irmãos; 22,2% avós; 11,1% pai e mãe; 0% moro sozinho; 0% esposa/marido/companheiro(a); 0% filhos; 0% irmãos; 0% amigos ou colegas.
Onde e em que condição de você mora atualmente?	77,8% casa ou apartamento próprio; 11,1% casa ou apartamento alugado; 11,1% em casa de outros familiares; 0% em casa ou apartamento cedido; 0% em quarto ou cômodo alugado; 0% em quarto ou cômodo próprio; 0% em casa de amigos; 0% em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.
Principal meio de transporte para chegar à Escola?	88,9% A pé/carona/bicicleta; 11,1% Transporte coletivo; 0% Transporte escolar; 0% Transporte próprio (carro/moto).
Qual a sua participação econômica na sua família?	66,7% você não trabalha e seus gastos são custeados; 33,3% você tem Benefício de Prestação Continuada e é parte do sustento da família; 0% você trabalha e é independente financeiramente; 0% você trabalha, mas não é independente financeiramente; 0% você trabalha e é responsável pelo sustento da família; 0% você tem Benefício de Prestação Continuada e sustenta a família.
Nível de Escolaridade do Pai?	33,3% ensino fundamental incompleto; 22,3% ensino médio completo; 11,1% ensino fundamental completo; 11,1% ensino médio incompleto; 11,1% não frequentou a escola; 11,1% não sei; 0% ensino superior incompleto; 0% ensino superior completo
Nível de Escolaridade da Mãe?	33,4% ensino fundamental incompleto; 22,2% ensino médio completo; 22,2 % ensino médio incompleto; 11,1% ensino fundamental completo; 11,1% não frequentou a escola; 0% não sei; 0% ensino superior incompleto; 0% ensino superior completo.
Até o momento como foi sua escolarização?	77,8% integralmente em escola pública; 22,2% maior parte em escola particular; 0% integralmente em escola particular; 0% maior parte em escola pública; 0% em escolas comunitárias.

Fonte: Elaboração do autor (2022)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE J - RESULTADO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM OS
PROFISSIONAIS

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES	
Quantitativo de respostas: 14	
Questões e Respostas	
Idade?	14,8% 56 anos; 7,1% 26 anos; 7,1% 33 anos; 7,1% 41 anos; 7,1% 42 anos; 7,1% 44 anos; 7,1% 46 anos; 7,1% 49; 7,1% 50 anos; 7,1% 53 anos; 7,1% 54anos; 7,1% 59 anos; 7,1% 64 anos.
Gênero Sexual?	71,4% feminino; 28,6% masculino; 0% prefiro não dizer.
Cor/Raça?	50% pardo; 28,6% negro; 14,3% branco; 7,1% todas as cores; 0% indígena; 0% amarelo.
Qual a sua Titulação?	64,3% pós-graduação latu sensu; 21,4% superior completoensino; 14,3% mestrado; 0% ensino médio; 0% superior incompleto; 0% doutorado.
Especifique o(s) tipo(s) de curso da titulação e área de formação.	1 Licenciatura Plena em Matemática; 1 Licenciatura em Biologia e Matemática; 1 Licenciatura em Ciências Biológicas e Pós-graduação em Ensino de Ciências; 1 Licenciado em História e Pós-Graduação em Ensino de História; 1 Licenciatura e bacharelado em Educação Física; 1 Licenciaturas Letras, Pedagogia e Pós-graduação em Especialista Educação Especial e Pedagogia Empresarial; 1 Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia clinica e institucional; 1 Licenciatura em Pedagogia; 1 Licenciatura em Geografia; 1 Licenciatura em Matemática; 1 Licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Secretariado Executivo; 1 Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Ciências da Educação; 1 Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Gestão Pública; 1 Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial.
Qual a sua situação funcional?	57,1% Contrato temporário; 42,9% Efetivo concursado; 0% Cargo comissionado; 0% Serviço terceirizado.
Há quanto tempo você é professor?	2 - 10 anos; 2 - 6 anos; 1 - 14 anos; 1 - 15 anos; 1 - 20 anos; 1 - 21 anos; 1 - 9 anos; 1 - 16 anos; 1 - Desde os 17 anos; 1 - 4 anos; 1 - 5 anos; 1 - 29 anos.
Há quanto tempo leciona nesta instituição?	2 - 1 ano; 2 - 1 ano; 2 - 7 meses; 1 - 3 meses; 1 - 9 anos; 1 - 8 meses; 1 - 5 anos; 1 - 8 - anos; 1 - 4 anos; 1 - 10 anos; 1 - 14 anos.
Qual a área de atuação nesta instituição?	1 Professor de Matemática e Física; 1 Professor de Matemática e Física; 1 Apoio Pedagógico; 1 Professor de História; 1 Professora de Educação Física; 1 Professora; 1 Professor Língua Portuguesa; 1 Professor Intérprete de Libras; 1 Professor Geografia, História e Projeto de Vida; 1 Professor de Matemática; 1 Professor do Atendimento Educacional Especializado em Libras/Português; 1 Analista Educacional;

	1 Professor Intérprete de Libras; 1 Professor do Atendimento Educacional Especializado – Brailleista.
Qual a sua Carga-horária nesta instituição?	85,7% - 200 H/A semanais; 14,3% - 30 H semanais.
Se atua na função docente, quais Níveis/Modalidade de Ensino leciona atualmente? (Se necessário, marque mais de uma opção)	57,1% Fundamental - Anos Finais; 50% Ensino Médio; 28,6% Educação de Jovens e Adultos; 21,4% Educação Especial; 14,3% Não de Aplica (caso não esteja em Docência)
Trabalha atualmente (anos de 2020 e 2021) com alunos com cegueira ou baixa visão no Ensino Médio?	57,1% sim; 42,9% não.
Seu órgão de trabalho promoveu nos últimos 4 (quatro) anos formação continuada tratando de Educação Inclusiva?	57,1% sim; 28,6% não sei; 14,3% não.
Caso tenha participado, descreva pontos positivos e negativos. Se não participou, se possível, justifique a ausência.	1 Não houve; 1 São sempre esclarecedoras; 1 As formações são sempre proveitosas, trazendo novos conhecimentos e experiências para vivenciarmos com nossos alunos; 1 Positivo: Aumenta a diversidade dos tipos de alunos com suas respectivas necessidades especiais. Negativo: Falta uma formação específica da minha área (Geografia) com relação aos recursos pedagógicos pelos quais viria a utilizar em sala de aula, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem mais democrático; 1 Não sei . Ausência de informação; 1 Enriquecimento humano e profissional; 1 Aprendizado de como acolher, metodologia adequada e sensibilização; 1 Palestra sobre inclusão, muito boa; 1 Avanço das novas tecnologias, negativo e a falta de interesse dos órgãos competentes em proporcionar aos educandos e professores o acesso a elas.

Fonte: Elaboração do Autor (2022)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE K - OBSERVAÇÕES DOS CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE PARA OS DISCENTES COM

PARTE EXTERNA - EM FRENTE À ESCOLA		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
Faixa de Trânsito?		X
Semáforo Comum ou Sonoro?		X
Guarda de Trânsito?		X
Identificação da Escola em Contraste para facilitar visualização das pessoas com baixa visão?		X
Parada de Ônibus?	X	
Entrada com rampa de acesso regularmente aplicada?		X
PARTE EXTERNA - DO PORTÃO DA ESCOLA À PORTA DE ENTRADA		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada dos carros?		X
Do portão a porta de entrada, tem pavimentação com piso tátil?	X	
Essa pavimentação tem contraste?		X
É possível fazer o percurso sem obstáculos?	X	
PARTE EXTERNA - QUADRA DE ESPORTES		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
A rota de acesso a quadra é pavimentada?	X	
Nessa rota, existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até a entrada da quadra, dos bancos, dos sanitários e dos vestiários?		X

Há contrastes nas cores da pintura do piso da quadra e dos demais elementos, tais como traves, redes e cestas?		X
PARTE INTERNA DA ESCOLA – CORREDORES		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
Os corredores possuem largura adequada à quantidade de pessoas?	X	
Os elementos como lixeiras, bebedouros, vasos de plantas, móveis, placas, etc., atrapalham a passagem das pessoas?	X	
Esses elementos estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?		X
Há contraste de cor entre piso, parede e portas, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?		X
O piso é antiderrapante, regular e em boas condições?	X	
Existem rampas, quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros?	X	
Existe piso tátil direcional em cor e textura e em contrastantes com o piso da circulação para guiar as pessoas com deficiência visual?		X
Junto às portas de cada ambiente, painéis, quadros de aviso e qualquer outra forma de aviso (cartazes, etc), existe placa com letra em relevo ou em Braille, cor e textura em contrastantes, na altura entre 90 e 110 centímetros, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?		X
PARTE INTERNA DA ESCOLA - SALAS DE AULA		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
Espaço compatível com o quantitativo de alunos?	X	
Climatização?		X
Ventilação?	X	
As carteiras, em termos de largura, altura e formato, permitem o uso adequado dos alunos com cegueira e baixa visão?	X	
No ambiente das salas de aula, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, que facilite a orientação de pessoas com baixa visão?		X
Ao longo do dia, o quadro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?		X

Dentro das salas, quando há painéis, quadros de aviso e qualquer outra forma de aviso (cartazes, etc), existe placa com letra em relevo ou em Braille, cor e textura em contrastantes, na altura entre 90 e 110 centímetros, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?		X
PARTE INTERNA DA ESCOLA – BANHEIROS		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
Existe, pelo menos, um sanitário feminino e um masculino com vaso sanitário e lavatório acessíveis às pessoas com deficiências na escola?	X	
O piso dos sanitários é antiderrapante, regular e em boas condições de manutenção?	X	
O piso dos sanitários é tátil e com contraste?		X
Os sanitários estão localizados em pavimentos próximos às salas de aula, facilitando o deslocamento?	X	
No ambiente dos sanitários, há contraste entre piso, parede e equipamentos, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?		X
PARTES INTERNAS DA ESCOLA - SRM DO TIPO II		
Itens Observados	Respostas	
	Sim	Não
No ambiente da sala de recursos multifuncional, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?		X
O tamanho da sala de recursos é suficiente para abrigar diferentes atividades e seus equipamentos, como mesas de atendimento, armários, quadros, espaço para movimentação corporal, etc.?		X
Climatização?	X	
Existe separação, por divisórias ou cortinas, entre os locais de diferentes atividades?		X
As mesas de atendimento ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, permitindo a circulação sem obstáculos?	X	
Existe um espaço com tapete, espelho e almofadas para exercícios corporais?		X
Dentro das SRMs, quando há painéis, quadros de aviso e qualquer outra forma de aviso (cartazes, etc.), existe placa com letra em relevo ou em Braille, cor e textura em contrastantes, na altura entre 90 e 110 centímetros, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?		X

Fonte: Elaboração do autor com base no Manual (BRASIL, 2009c) e nas observações não participante.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

Secretaria de
Educação
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO
PERNAMBUCO
MAIS TRABALHO. MAIS FUTURO

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR**, vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO” que está sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Clarissa Martins de Araújo.

O projeto tem como objetivo compreender como se constitui a prática docente de professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação dos alunos cegos e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. Para realização da pesquisa será feito um estudo de caso com a Escola [] da Gerência Regional Metropolitana Norte que atende aos requisitos proposto, envolvendo como sujeitos da pesquisa estudantes, docentes do AEE, docentes de classe comum e equipe gestora por meio de métodos de coleta de dados para o cenário do ensino remoto e/ou presencial.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP e da Resolução nº 510/2016 CNS, comprometendo-se o mesmo a utilizar as informações e dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisa não poderá causar interrupção das atividades discentes e/ou docentes durante o período e horário de aula no recinto escolar, bem como considerar as regras e protocolos sanitários em vigência. Evitando também, prejudicar o Calendário Escolar Letivo, bem como, não interferir na rotina de atividades planejadas pela escola ao longo do ano. Ficando também o pesquisador obrigado a fornecer esclarecimentos antes, durante e após o desenvolvimento da referida pesquisa, quando solicitada pela escola e/ou Secretaria de Educação e Esportes.

No caso do não cumprimento dos itens acima, enfatizamos a autonomia desta SEE retirar a anuência a qualquer momento sem penalização alguma e que não haverá nenhum custo/despesa para esta instituição (escola ou Secretaria de Educação e Esportes) que seja decorrente da participação nessa pesquisa. Ressaltamos, entretanto, que esse consentimento não impede que o projeto venha ser readequado pela equipe gestora escolar de acordo com as necessidades da escola.

Recife, 22 de julho de 2021

Durval Paulo Gomes Júnior

Assessoria Pedagógica da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação



Documento assinado eletronicamente por Durval Paulo Gomes Júnior, em 23/07/2021, às 10:17, conforme horário oficial de Recife, com fundamento no art. 10º, do [Decreto nº 45.157, de 23 de outubro de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.pe.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 15527530 e o código CRC DF249B0A.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Pesquisador: RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50758921.7.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.017.199

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação do projeto de dissertação vinculado ao mestrado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CE/UFPE), sob orientação da Prof. Clarissa Martins Araújo. A pesquisa configura-se como um estudo de caso, a ser realizado em uma escola da rede pública estadual localizada na Região Metropolitana Norte do Recife, a fim de investigar as práticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Médio. A composição da amostra da pesquisa contempla alunos sem e com deficiência visual (3 alunos com deficiência e cinco sem deficiência); docente do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e docentes da classe comum (4 professores, no total); e um participante da equipe gestora da escola, num total de 13 participantes. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados questionário, observação não participante e entrevista semiestruturada. O questionário procura delinear o perfil dos participantes da pesquisa (professores, alunos e equipe gestora) e será aplicado através da plataforma Google Forms. A observação não participante permitirá conhecer a estrutura física da escola; a acessibilidade no entorno e na parte interna; as condições da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) do tipo II; as práticas dos professores nas salas de aula regulares e no Atendimento Educacional Especializado. Por último, os participantes serão entrevistados de forma presencial ou remota.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-800

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: ocephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 5.017.199

Objetivo da Pesquisa:

Geral: compreender como se constitui a prática docente de professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado na educação dos alunos cegos e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco.

Específicos: (i) Conhecer a estrutura física e organizacional da escola do Ensino Médio no que concerne a educação dos alunos cegos e com baixa visão; (ii) Delinear o perfil dos alunos cegos e com baixa visão matriculados no Ensino Médio da rede estadual; (iii) Conhecer qual a percepção da comunidade escolar (professores, gestores e alunos) sobre a educação dos alunos cegos e com baixa visão; (iv) Caracterizar as práticas dos professores da sala de aula comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado, no formato presencial e/ou remoto, com relação aos alunos cegos e com baixa visão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos para os dois grupos participantes (alunos e profissionais), de modo adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e está bem fundamentada. Os procedimentos metodológicos estão descritos com clareza e coerentes com os objetivos. Os instrumentos de coleta de dados foram anexados. Todos os aspectos éticos foram contemplados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-800
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 5.017.199

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1803788.pdf	22/09/2021 12:33:54		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/09/2021 12:32:26	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_VERSAO_2.docx	22/09/2021 12:12:59	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.doc	22/09/2021 12:12:22	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_PORMENORES.docx	07/09/2021 12:19:23	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES18ANOS_PROFESSORES.docx	07/09/2021 12:19:05	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_MAIORES18ANOS_EQUIPEGESTORA.docx	07/09/2021 12:18:35	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito

Endereço: Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 5.017.199

Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES18ANOS_EQUIPEGES TORA.docx	07/09/2021 12:18:35	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PARAMENORES.doc	07/09/2021 12:18:18	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	DECLARACAODEVINCULO.pdf	12/08/2021 12:02:53	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSOCONFIDENCIALIDADE.pdf	12/08/2021 12:01:51	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	CARTEANUENCIA.pdf	12/08/2021 12:01:05	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADORA.pdf	12/08/2021 12:00:28	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Outros	CURRICULOPESQUISADOR.pdf	12/08/2021 12:00:05	RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 04 de Outubro de 2021

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br