



JANECY FERREIRA DOS SANTOS

**DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO ACOLHIMENTO
EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA
DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.**

LAVRAS - MG

2026

JANECY FERREIRA DOS SANTOS

**DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO ACOLHIMENTO EDUCACIONAL
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO
PROCESSO.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Linguagens, Diversidade cultural e Inovações Pedagógicas, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientador (A)

LAVRAS - MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Janecy Ferreira dos.

Desafios da inclusão e do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo. / Janecy Ferreira dos Santos. - 2026.

138 p.

Orientadora: Giovanna Rodrigues Cabral

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência visual. 4. Acolhimento educacional. 5. Práticas pedagógicas. I. Cabral, Giovanna Rodrigues. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JANECY FERREIRA DOS SANTOS

**DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO ACOLHIMENTO EDUCACIONAL DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.**

**CHALLENGES OF INCLUSION AND EDUCATIONAL WELCOMING OF
STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN BASIC EDUCATION FROM
THE PERSPECTIVE OF THE SUBJECTS INVOLVED IN THE PROCESS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Linguagens, Diversidade cultural e Inovações Pedagógicas, para obtenção do título de Mestre.

APROVAÇÃO: 29 /05 /2026

Prof.^a. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Prof.^a. Dra. Myllene Cristina Santiago

Prof.^a. Dra. Helena Libardi



Documento assinado digitalmente

GIOVANNA RODRIGUES CABRAL

Data: 15/07/2026 10:38:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Orientador (a)

LAVRAS - MG

2026

A Deus pela conquista e aos meus
familiares pelo incentivo, apoio
incondicional e carinho em toda jornada.
Aos amigos e colegas da turma, que me
acompanharam com alegria e
compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela saúde e pela oportunidade de retomar meus estudos, bem como pelo fortalecimento da minha confiança na capacidade de alcançar os objetivos aqui concretizados. Reconheço que, sem Sua bênção, esta realização não teria sido possível.

Manifesto minha sincera gratidão à minha mãe e ao meu companheiro, Orlando, pelo constante incentivo, pela compreensão e pela paciência demonstrada durante as ausências e exigências inerentes a esta trajetória acadêmica.

Aos meus filhos, Elismar e Janaína, à minha nora, Amanda, ao meu genro, Fellipe, e ao meu neto, Pedro, dedico meu profundo amor e sincero agradecimento pelo apoio constante, pelas palavras de encorajamento e por representarem, sempre, minhas maiores fontes de realização.

Às professoras doutoras Myllene Cristina Santiago e Helena Libardi, por todo o apoio e pelas relevantes contribuições oferecidas durante as bancas de qualificação e de defesa. O auxílio de vocês foi fundamental para o aprofundamento das análises e para o aprimoramento da consistência deste estudo, além de ter proporcionado novos e importantes direcionamentos interpretativos.

À Professora Doutora Giovanna Rodrigues Cabral, minha orientadora, registro minha mais elevada consideração e gratidão. Sua competência técnica, disponibilidade, dedicação e sensibilidade no acompanhamento deste trabalho foram determinantes para sua realização. Agradeço por acreditar em meu potencial e por assumir, com generosidade e firmeza, o desafio de me orientar ao longo desta jornada.

Agradeço, igualmente, às amigas construídas ao longo do curso, em especial aos colegas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos amigos Bela, Júlio, Moisés, Rute, Julyê, Silvia, Max, pela parceria forte e pelas resenhas no final dos encontros. À minha amiga, Letícia, pela convivência enriquecedora e pelas conversas que tornaram mais leves e significativas nossas viagens ao longo das paisagens exuberantes que nos levavam até Lavras.

Aos gestores e especialistas das escolas participantes da pesquisa, expresso meu reconhecimento pela disponibilidade e pela colaboração, fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e para a reflexão coletiva aqui proposta.

À Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), agradeço aos docentes e aos servidores técnico-administrativos pelo acolhimento e pela relevante contribuição à minha formação acadêmica e profissional.

Registro, ainda, minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade, por meio do Projeto Trilhas do Futuro – Educador, que viabilizou minha participação neste processo formativo.

Por fim, expresso minha satisfação e alegria pela conclusão desta etapa, apesar dos desafios enfrentados ao longo do percurso. Em diversos momentos, a possibilidade da desistência se fez presente, mas as palavras de apoio e a solidariedade de muitas pessoas foram determinantes para que eu prosseguisse. A todas elas, registro o meu mais sincero agradecimento.

A cegueira deve ser vista como um modo de
vida: é um dos estilos de vida dos
homens.
(Borges, 1995)

RESUMO

A presente pesquisa, inserida no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, teve como objetivo investigar o processo de inclusão e do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual em escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, a partir da perspectiva de gestores escolares e especialistas da educação básica envolvidos nesse processo. O acolhimento educacional constitui dimensão estruturante da inclusão. Esse processo envolve práticas de escuta, diálogo e reconhecimento das singularidades dos estudantes. Tais ações institucionais mostram-se fundamentais para a permanência e participação no contexto escolar. No entanto, a recepção de estudantes com deficiência visual ainda apresenta fragilidades em sua organização e sistematização. Argumenta-se que a educação inclusiva vai além do acesso à escola, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e na organização institucional. Nessa direção, o acolhimento é entendido como uma prática contínua e como elemento estruturante de uma cultura escolar inclusiva. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com dados de apoio quantitativo. O estudo de campo foi realizado em escolas estaduais, e a produção dos dados envolveu a aplicação de questionários eletrônicos. A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin, possibilitando a categorização e interpretação dos dados em diálogo com o referencial teórico adotado. Os resultados evidenciaram que o acolhimento de estudantes com deficiência visual é reconhecido pelos participantes como uma prática relevante, especialmente nos momentos iniciais de inserção escolar. Contudo, as análises indicam que essas ações ainda são, em muitos casos, pouco sistematizadas, permanecendo frequentemente dependentes de iniciativas individuais dos profissionais, o que revela fragilidades na organização institucional. Além disso, foram identificados desafios significativos relacionados à formação continuada dos profissionais, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e à ausência de diretrizes claras que orientem a prática. Tais achados apontam para um descompasso entre os avanços normativos da educação inclusiva e sua efetivação no cotidiano escolar. Conclui-se que essas práticas devem ser compreendidas como um processo contínuo, intencional e articulado, que requer planejamento institucional, investimento na formação e compromisso coletivo com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como contribuição, a pesquisa propõe a elaboração de um Guia de Orientações, com o objetivo de subsidiar as escolas na organização de ações mais estruturadas e efetivas, favorecendo a plena inclusão de estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação especial; acolhimento educacional; deficiência visual; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research, situated within the field of special education from an inclusive perspective, aimed to investigate the process of inclusion and welcoming practices of students with visual impairment in state schools under the Regional Superintendence of Education of Teófilo Otoni, from the perspective of school managers and basic education specialists involved in this process. The study is based on the assumption that such practices constitute a fundamental dimension for the realization of inclusion, as they involve listening, dialogue, and recognition of students' singularities, contributing to their participation, permanence, and learning in the school environment. It is argued that inclusive education goes beyond mere access to school, requiring transformations in pedagogical practices and institutional organization. In this regard, welcoming is understood as a continuous practice and as a structural element of an inclusive school culture. From a methodological standpoint, this is a qualitative study of an exploratory and descriptive nature, supported by quantitative data. The field research was conducted in state schools, and data collection involved the application of electronic questionnaires. The analysis was carried out using the content analysis technique, according to Bardin, enabling the categorization and interpretation of data in dialogue with the adopted theoretical framework. The results showed that the welcoming of students with visual impairment is recognized by participants as a relevant practice, especially during initial stages of school integration. However, the findings indicate that these actions are still, in many cases, poorly systematized and often depend on individual initiatives by professionals, revealing weaknesses in institutional organization. Furthermore, significant challenges were identified regarding the continuing education of professionals, the availability of accessible pedagogical resources, and the lack of clear guidelines to support practice. These findings point to a mismatch between the normative advances in inclusive education and their effective implementation in everyday school practices. It is concluded that such practices should be understood as a continuous, intentional, and articulated process that requires institutional planning, investment in professional development, and a collective commitment to the construction of inclusive pedagogical practices. As a contribution, the study proposes the development of a Guidance Guide aimed at supporting schools in organizing more structured and effective actions, fostering the full inclusion of students with visual impairment.

Keywords: Inclusive education; special education; educational welcoming; visual impairment; pedagogical practices.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa apresenta impactos sociais, educacionais e institucionais de relevância, com potencial de desdobramentos diretos nas escolas participantes e na comunidade escolar. No âmbito social e pedagógico, os resultados contribuem para o fortalecimento de práticas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência visual, ao diagnosticar fragilidades e potencialidades no processo de acolhimento educacional. O público diretamente beneficiado compreende profissionais da educação, estudantes com deficiência visual e suas famílias, ampliando, de forma indireta, o alcance das reflexões para toda a rede pública de ensino. O estudo possui caráter extensionista ao dialogar com a realidade das escolas públicas e propor um Guia de Orientações como produto educacional, desenvolvido a partir de demandas empíricas e da interação entre a universidade e a educação básica. Do ponto de vista tecnológico e pedagógico, o impacto manifesta-se na sistematização de práticas e na proposição de estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar, auxiliando na qualificação das ações institucionais. Culturalmente, fomenta uma cultura inclusiva alicerçada no reconhecimento da diversidade e na equidade. O território impactado abrange a rede estadual de ensino da região de Teófilo Otoni (MG), com potencial de replicabilidade. Este trabalho encontra-se classificado nas áreas temáticas de Educação, conforme a Política Nacional de Extensão (2012), e alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, notadamente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades).

IMPACT INDICATORS

This research generates significant social, educational, and institutional impacts, with the potential for direct effects within the participating schools and their wider communities. Socially and educationally, these findings contribute to strengthening inclusive practices for students with visual impairments by identifying critical weaknesses and strengths within the school welcoming process, directly impacting managers, specialists, and teachers within the Regional Superintendence of Education of Teófilo Otoni. The beneficiaries include education professionals, students with visual impairments, and their families, extending to the broader school community. This study demonstrates an extension-oriented character by engaging directly with public school realities and proposing a Guidance Guide as an educational product, developed from empirical findings to bridge the gap between university research and basic education. From a technological and pedagogical perspective, the impact manifests through the systematization of practices and the proposal of strategies applicable to everyday school life, contributing to the qualification of institutional actions. Culturally, it fosters an inclusive environment grounded in diversity and equity. The impacted territory encompasses the state school system in the Teófilo Otoni region (Minas Gerais, Brazil), with potential for replication in other contexts. The work aligns with the thematic areas of Education and Human Rights, according to the National Extension Policy, and contributes to the United Nations Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese histórica da educação especial e da educação inclusiva no Brasil.....	37
Quadro 2 – Marcos históricos da educação especial no Brasil.....	50
Quadro 3 – Distribuição dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em Minas Gerais e suas áreas de abrangência.....	72
Quadro 4 – Objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados.....	76
Quadro 5 – Produção científica sobre deficiência visual (2019–2023).....	114

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração Exclusão de pessoas com deficiência.....	31
Figura 2 – Ilustração Segregação de pessoas com deficiência.....	33
Figura 3 – Ilustração Integração de pessoas com deficiência.....	34
Figura 4 – Ilustração Inclusão de pessoas com deficiência.....	36
Figura 5 – Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.....	85
Figura 6 – Tempo de experiência profissional dos gestores escolares e especialistas da educação básica.....	90
Figura 7 – Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa.....	92
Figura 8 – Levantamento da % de participantes que tem formação em educação especial e inclusiva.....	93
Figura 9 – Porcentagem das escolas que tem planejamento de acolhimento para estudantes com DV.....	96
Figura 10 – Profissionais que participam do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual.....	98
Figura 11 – Participação em formações sobre deficiência visual.....	100
Figura 12 – Tipos de acolhimento desenvolvidos nas escolas.....	102
Figura 13 – Levantamento dos desafios no acolhimento de estudantes com DV.....	104
Figura 14 – Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com DV.....	111
Figura 15 – Distribuição dos temas abordados nas produções - 2019 a 2023.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de Escolas com matrículas ativas de estudantes com DV.....	86
Tabela 2 - Classificação dos Municípios por Porte com Escolas que Apresentam matrículas Ativas de Estudantes com Deficiência Visual.....	87
Tabela 3 - Distribuição dos temas abordados nas produções - 2019 a 2023.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art. – Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BV – Baixa visão

CDPD - Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com deficiência

CF – Constituição Federal

CAP – Centro de apoio pedagógico às pessoas com deficiência visual

DED - Diário Escolar Digital

DESP - Diretoria de Educação Especial

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

DV – Deficiência visual

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EEB – Especialista da Educação Básica

FAELCH - Faculdade de Educação, Letras, Ciências Humanas

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Surdos

ISR – Instituto São Rafael

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PcD – Pessoas com deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAI - Serviço de Apoio à Inclusão (Equipes de Serviço de Apoio à Inclusão)

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TA – Tecnologia assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFLA - Universidade Federal de Lavras

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

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	18
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	22
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
2.1 Da exclusão à inclusão: um breve panorama histórico.....	29
2.2 Marcos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil.....	39
2.2.1 Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	43
2.2.2 Atualizações normativas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	46
2.3. Deficiência Visual: Conceitos fundamentais no contexto educacional.....	51
3 O ACOLHIMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	55
3.1 Acolhimento como princípio ético, político e pedagógico.....	59
3.2 Fundamentos conceituais do Acolhimento: O direito à singularidade.....	61
3.3 Implementação do Acolhimento: Diretrizes para eliminação de barreiras.....	63
3.4 Políticas de acolhimento de estudantes com deficiência visual na educação básica de Minas Gerais.....	65
3.4.1 Centro de apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual (CAP): políticas atuais	70
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	74
4.1. Tratamento dos dados.....	81
4.2 Análise da produção científica da área.....	82
5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	84
5. 1 Contexto da pesquisa e perfil dos participantes da pesquisa.....	84
5.2. Acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual: o que as evidências revelaram.....	95
5.3 Acolhimento educacional: Práticas e desafios.....	101
5.3.1 O acolhimento educacional como processo em construção: avanços, tensões e desafios institucionais.....	106
5.3.2 Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com deficiência visual.	108
6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NA ÁREA?.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	125

APÊNDICE A - Questionários.....	130
APÊNDICE B – PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	135
APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL.....	141

PREÂMBULO

A escolha do objeto desta pesquisa vincula-se de maneira indissociável às minhas experiências de vida, marcadas por acontecimentos pessoais, sociais e profissionais. Tais vivências permitiram-me compreender a educação como direito, como possibilidade de transformação social e como meio de ruptura de ciclos familiares historicamente reproduzidos. Ao reconhecer que a produção do conhecimento não é neutra — por ser constituída por histórias, valores e posicionamentos — considero pertinente explicitar as motivações que orientaram esta investigação.

Minhas vivências familiares, a trajetória escolar interrompida e retomada, o exercício da docência e a atuação na educação especial na perspectiva inclusiva compõem minha trajetória e fundamentam as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho. Busca-se, assim, articular criticamente essas experiências com os referenciais teóricos e metodológicos da área.

Nessa perspectiva, a escrita que se segue não se limita ao relato autobiográfico, mas apresenta o lugar de fala, as motivações e as marcas que orientam esta investigação.

Nasci e cresci em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, filha única de Dona Maria e Seu Adão, trabalhadores rurais, ambos analfabetos, mas profundamente conscientes do valor da educação. Nossa história foi marcada por privações severas — faltavam-nos desde a alimentação até itens básicos para uma vida digna.

Recordo-me como se fosse hoje de minha mãe, carinhosamente apelidada “Maria Banana”, percorrendo as ruas da cidade com um balaio de bananas, verduras e legumes sobre a cabeça, vendendo de porta em porta, a realização dessa atividade configurava-se como estratégia essencial de subsistência, evidenciando as condições socioeconômicas que atravessavam a nossa realidade familiar. Muitas vezes foi dessa renda que vieram os recursos para a compra de cadernos, lápis, borracha e caneta. Mesmo sem ter frequentado a escola, minha mãe nutria uma convicção inabalável de que a educação seria o único caminho possível para a mudança de vida. Suas palavras seguem ecoando em minhas memórias: *“Minha filha vai estudar; não será como eu — que não tive oportunidade. Terá uma vida melhor, ainda que eu precise trabalhar em dobro.”*

Ainda na infância, enquanto meus pais trabalhavam, eu assumia responsabilidades domésticas, como cuidar da casa e preparar a alimentação no fogão de lenha. Paralelamente, a curiosidade e o convívio com amigas mais velhas levaram-me a “brincar de escolinha” no quintal de casa, onde aprendi a ler e escrever antes mesmo do ingresso

formal na escola, utilizando um quadro improvisado fixado no tronco de um pé de araticum e carvão como giz.

Matriculada aos sete anos em uma pequena escola estadual do bairro, a experiência escolar marcou minha infância de modo decisivo. Por já dominar parte das atividades, frequentemente era convidada pela professora a auxiliar os colegas, um prenúncio da escolha profissional que se realizaria adiante.

Apesar das dificuldades financeiras, a trajetória acadêmica avançou até o final do antigo ensino ginasial, quando a necessidade de contribuir com a renda familiar interrompeu meus estudos. Com o nascimento do meu primeiro filho, a prioridade tornou-se o sustento da casa; estudar, naquele momento, parecia um privilégio distante. Ainda assim, o desejo de ser professora permaneceu vivo e tornou-se meu objetivo de vida.

Após um longo período afastada da escola, o sonho da formatura continuava latente em meu coração, retornei para o ensino médio, cursando o Curso Normal que me habilitou a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, turmas de alfabetização. A busca pelo primeiro emprego na educação, uma história à parte, uma vez que concorrer a uma designação era mais uma luta, pois em um contexto ainda marcado por interferências de lideranças locais nos processos de designação, quem trabalhava nas escolas que funcionavam em suas propriedades eram os seus parentes ou amigos próximos. Sem vínculos com tais grupos, saí desempregada.

Meses depois, obtive minha primeira designação em uma escola recém-criada, a cinquenta quilômetros de minha cidade. Agora com dois filhos, precisei praticamente mudar de município por dois anos. Paralelamente, fiz um concurso público para as escolas municipais e fui aprovada, onde atuei por quase dez anos, quebrando assim um ciclo perverso capitalista na educação da minha cidade.

No início dos anos noventa, ainda eram incipientes as discussões sistemáticas sobre atendimento educacional especializado (AEE), embora estudantes com deficiência já integravam as turmas. Em reuniões pedagógicas, compartilhávamos inquietações sobre a urgência de um olhar pedagógico diferenciado e de políticas públicas que orientassem a prática. A convivência com esses estudantes ampliou minha sensibilidade e me desafiou na busca de uma postura docente mais humana, acolhedora e efetivamente inclusiva.

Aqui, recordo-me de diversos estudantes, aqui representados por nomes como João, Antônio, Pedro, Rogério, Paula e muitos outros, mas sempre me recordo de um episódio quando conversei com profissionais da educação sobre a importância de não utilizarmos a deficiência como justificativa para o fracasso escolar desses estudantes.

Entre tantas experiências, um caso permanece como marca formativa. Nos primeiros anos de docência, acompanhei um estudante, aqui chamado Raí¹, que apresentava dificuldades significativas no desenvolvimento de habilidades. Um grupo de professores custeou uma consulta com especialista, e coube a mim acompanhá-lo. Ao passar pela consulta, o médico me perguntou o que Raí aprendeu na escola.

Após ouvir o relato de suas aprendizagens e desafios, fui surpreendida pelos comentários, quem era o “santo/professor” que conseguiu ensinar alguma coisa ao mesmo, o médico descreveu severos comprometimentos multissensoriais e neurológicos e insinuou que seria improvável qualquer progresso escolar. Aquela experiência reafirmou um princípio que sustenta minha prática: o diagnóstico não deve ser apresentado como determinismo, nem reduzir expectativas sobre a aprendizagem; ao contrário, deve informar estratégias pedagógicas e apoios que potencializam o desenvolvimento de cada estudante.

No final dos anos 90, uma grande oportunidade se fez presente na minha vida: o retorno aos bancos da escola, como estudante. Agora na universidade, cursei em nível superior - Normal Superior para atuar nas turmas do Ensino Fundamental, onde pude me atualizar e ter acesso aos estudos referentes às políticas públicas que estavam sendo discutidas na época. As questões da educação especial e inclusiva já me desafiavam a estudar e compreender mais.

Essa formação contribuiu para minha aprovação em concursos públicos, inicialmente como professora e, posteriormente, como analista educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, função que exerço atualmente.

Desde a minha infância convivi com a realidade da deficiência visual por meio de minha tia, Maria Reis, cuja visão foi sendo perdida gradativamente até quase a cegueira total. Acompanhar sua jornada — marcada por exclusões, falta de oportunidades, atitudes capacitistas e lutas por autonomia — ampliou minha compreensão sobre o quão profunda e complexa é a marginalização vivida pelas pessoas com deficiência.

À medida que sua visão ficava mais comprometida, ela enfrentava obstáculos não apenas para estudar e trabalhar, mas também para ser reconhecida como uma pessoa capaz e autônoma. Na maioria das vezes era tratada como alguém incapaz, sendo privada de oportunidades básicas, vivendo à margem da sociedade. Suas viagens sozinhas da capital para o interior, apesar da resistência de familiares preocupados com sua segurança, revelavam a força e o desejo de independência que ela lutava para manter, mesmo sem

¹ Raí - nome fictício para o estudante, personagem da minha história de vida.

qualquer apoio do Estado naquele período.

Atualmente, vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, realizo visitas periódicas às escolas e acompanho tanto os avanços normativos e pedagógicos quanto desafios persistentes na efetivação de práticas equitativas e acessíveis onde a educação acontece, de fato.

Situações como o abandono escolar de três irmãs cegas, que não encontravam sentido no currículo; a urgência de um estudante recém-cego em aprender braille² para resgatar autonomia; ou a interrupção das atividades de um Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual - CAP por ausência de profissionais com deficiência visual responsáveis pela revisão de materiais são exemplos que explicitam a necessidade de aprofundar o debate e qualificar as políticas e práticas de inclusão na região.

Sustentada pela convicção, legado de meus pais, de que a educação transforma vidas, retorno à universidade para a realização de mais um projeto formativo, com a certeza de que é preciso avançar no debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual. Diante do exposto, esta pesquisa nasce do entrelaçamento de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais e assume um compromisso ético com a expansão e qualificação do conhecimento em educação inclusiva.

Mais do que um interesse acadêmico, trata-se de uma causa que assumo com afeto, responsabilidade e propósito. Acredito no papel transformador da escola, assim como a escola transformou minha vida e comprometo-me a contribuir para que um número crescente de pessoas tenha acesso, de forma digna e plena, ao direito inegociável à aprendizagem.

Diante desse percurso, esta pesquisa emerge não apenas como uma investigação acadêmica, mas como um compromisso ético e político com a promoção de práticas educacionais inclusivas. Assim, busca-se compreender e qualificar o acolhimento de estudantes com deficiência visual, articulando experiências vividas, produção científica e análise do contexto educacional.

² **Braille** – O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille. Apresentação gráfica dos 64 sinais do Sistema Braille, distribuídos em sete linhas ou séries, organizadas de acordo com critérios definidos. (Brasil,2018), Em 10/7/05, a Comissão Brasileira do Braille (CBB) recomendou a grafia braille, com “b” minúsculo e dois “l” (éles), respeitando a forma original francesa. Também é correto o uso da palavra "A palavra braille", com apenas um "l", que foi aportuguesada do vocábulo francês. No entanto neste trabalho optamos por utilizar a palavra braille conforme recomendado pela CBB.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devo à cegueira muitos versos e o aprendizado de idiomas (Borges, 1995).

A célebre afirmação de Jorge Luís Borges³, escritor argentino que perdeu a visão de forma gradual ao longo de sua vida, permite compreender a deficiência visual para além de uma perspectiva restrita à limitação funcional. Ao ressignificar sua experiência com a cegueira, o autor evidencia a capacidade de reinvenção, sensibilidade e acesso a novas formas de conhecimento, contestando assim concepções tradicionalmente capacitistas e excludentes. Sua trajetória revela que a potência humana não se limita à integridade dos sentidos, mas se manifesta, sobretudo, na capacidade de atribuir sentido à própria existência.

Apesar dessa compreensão ampliada da deficiência, observa-se que, no contexto educacional, ainda predominam práticas e concepções que reduzem o estudante à sua limitação, evidenciando a permanência de visões capacitistas⁴ no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, essa compreensão ampliada mostra-se fundamental para o debate nas áreas da educação, inclusão e acolhimento, ao reconhecer a deficiência como uma forma legítima de participação social. No campo dos estudos sobre deficiência, essa mudança de foco tem sido impulsionada por abordagens que deslocam a atenção da limitação individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que produzem a exclusão.

Ao longo dos anos, a escolarização de pessoas com deficiência foi marcada por práticas de exclusão e segregação, sustentadas por concepções que questionavam sua

³ Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo (1899–1986), conhecido como Jorge Luis Borges, foi um escritor, poeta e ensaísta argentino, amplamente reconhecido como um dos mais influentes autores da literatura do século XX. Sua obra caracteriza-se pela abordagem de temas como o infinito, o tempo, os labirintos e a relação entre realidade e ficção, exercendo significativa influência na literatura contemporânea (Wikipedia, 2024) https://pt.wikipedia.org/wiki/Jorge_Luis_Borges, considerado um dos maiores autores da literatura do século XX, conhecido por obras como *Ficções* e *O Aleph*.

⁴ Capacitismo: significa a discriminação de pessoas com deficiência e sua tradução para o inglês é ableism. Esse termo é utilizado para descrever situações de desprezo pelas capacidades e aptidões das pessoas em virtude de suas deficiências (Andrade, 2024). Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

capacidade de aprendizagem. Conforme sistematiza Sassaki (2010), esse percurso pode ser compreendido em etapas distintas, exclusão, segregação, integração e inclusão, refletindo transformações nas concepções sociais e educacionais ao longo do tempo.

Considerando esse cenário, os avanços no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente a partir da consolidação de marcos legais que asseguram o direito à educação para todos, torna fundamental compreender como tais diretrizes se materializam no cotidiano escolar. Nessa direção, o presente trabalho propõe como tema de estudo a inclusão e o acolhimento de estudantes com deficiência visual na educação básica, processo que evidencia desafios que exigem a construção de práticas pedagógicas e institucionais capazes de garantir a participação efetiva e a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a análise do cenário educacional revela que muitas instituições ainda operam sob lógicas integracionistas, nas quais o estudante carrega a responsabilidade por sua adaptação, o que demonstra a permanência de modelos excludentes no interior de discursos inclusivos.

Nessa direção, Mantoan (2015, p. 39) destaca que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante no espaço, mas implica a transformação das estruturas educacionais para que atendam à diversidade humana. Neste estudo, o acolhimento educacional é compreendido como um processo institucional e relacional, intencional e contínuo, que envolve ações de escuta, diálogo e acompanhamento dos estudantes, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e humanas no contexto escolar.

No caso específico dos estudantes com deficiência visual, o acolhimento assume papel ainda mais relevante, considerando as demandas relacionadas à acessibilidade, à adaptação de materiais e à mediação pedagógica. A ausência de práticas estruturadas de acolhimento pode comprometer significativamente o processo de inclusão desses estudantes, dificultando a adaptação ao ambiente escolar e limitando as possibilidades de aprendizagem.

À luz desse entendimento, a retomada de Borges configura-se não apenas como uma escolha literária, mas como um posicionamento político e pedagógico, ao reafirmar que os limites impostos à inclusão residem, em grande medida, nas concepções sociais e institucionais, e não nas condições das pessoas com deficiência⁵.

⁵ **Pessoas com deficiência:** são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas Art. 2º Lei 13146 (Brasil, 2015).

No âmbito das políticas públicas Brasileiras, importantes marcos legais contribuíram para o reconhecimento e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), diferentes documentos passaram a reafirmar o direito à educação em sistemas educacionais inclusivos, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), Lei Brasileira da Inclusão da pessoa com deficiência - LBI (Brasil, 2015).

Conquanto o arcabouço normativo tenha progredido, nota-se que tais conquistas não garantem, por si só, a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, o que evidencia uma lacuna entre a legislação e sua implementação, especialmente no que se refere à formação docente, à organização institucional e à disponibilização de recursos acessíveis. Esses dispositivos consolidaram a educação como direito fundamental, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Mesmo diante do progresso legislativo, o ambiente escolar ainda reflete a persistência de abordagens assistencialistas e restauradoras. Essa realidade demonstra a coexistência de diferentes perspectivas — tradicional, reabilitatória e de autonomia —, conforme identificado por Pinheiro (2003), no cotidiano educacional. Tal tensão evidencia o descompasso entre as normativas progressistas e as práticas institucionais estabelecidas. Mesmo a busca pela autonomia, essencial para a garantia dos direitos dos estudantes, encontra impedimentos significativos em barreiras estruturais e atitudinais, o que compromete o pleno respeito, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, conseqüentemente, a concretização da inclusão escolar.

A inclusão de estudantes com deficiência visual constitui um desafio recorrente nas escolas regulares. A condição de minoria numérica desses estudantes contribui para sua invisibilização nos planejamentos pedagógicos, o que evidencia uma inclusão seletiva, na qual determinadas deficiências recebem maior atenção institucional do que outras. As diretrizes oficiais, muitas vezes, não se traduzem em ações concretas na escola, gerando incerteza nos profissionais da educação e fragilizando o atendimento ofertado.

Sob esse ponto de vista, o acolhimento assume caráter estruturante no processo inclusivo, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar. Apesar de sua relevância, o acolhimento educacional ainda não se configura, em muitas escolas, como uma prática

institucionalizada, sendo frequentemente reduzido a ações pontuais e não articuladas, o que compromete sua efetividade no processo de inclusão.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (2015), ao enfatizar a centralidade das relações dialógicas na construção de uma educação humanizadora. Assim, acolher implica reconhecer o outro em sua singularidade, respeitando suas experiências, necessidades e potencialidades.

A prática educativa, sob essa ótica, exige abertura à diferença e compromisso com a construção de relações humanizadoras. De modo convergente, Leonardo Boff (2014) destaca a centralidade da ética do cuidado nas relações humanas, compreendendo o cuidado como uma atitude ética que envolve responsabilidade, sensibilidade e atenção ao outro.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar o processo de inclusão e o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual em escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, a partir da perspectiva dos gestores escolares e especialistas da educação básica envolvidos nesse processo.

Embora o campo da educação inclusiva tenha acumulado avanços legais e teóricos significativos, o cotidiano escolar ainda apresenta o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual de forma incipiente e pouco sistematizada.

Diante desse cenário, que conjuga avanços normativos e desafios práticos, é crucial investigar a configuração do acolhimento educacional no contexto diário das escolas. Assim, o questionamento central é: Como se efetiva o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, na perspectiva da equipe gestora e pedagógica?

Para responder a essa questão, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a utilização de elementos quantitativos, de natureza exploratória e descritiva. O estudo foi desenvolvido no contexto de escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, considerando a perspectiva de gestores escolares e especialistas da educação básica.

Para a produção dos dados, foram utilizados levantamento bibliográfico e aplicação de questionários eletrônicos às escolas participantes. A escolha desse instrumento justifica-se pela possibilidade de alcançar diferentes sujeitos e instituições, ampliando o alcance da investigação e permitindo a coleta de dados diversificados sobre as práticas de acolhimento.

Como objetivos específicos, busca-se:

- i) Analisar o percurso histórico, conceitual e normativo da Educação Especial no Brasil;
- ii) compreender o conceito de acolhimento educacional, seus fundamentos éticos, políticos e pedagógicos, e sua centralidade no atendimento de estudantes com deficiência visual na educação inclusiva;
- iii) mapear e analisar a produção científica publicada na *Revista Brasileira de Educação Especial* no período de 2019 a 2023 sobre o atendimento educacional de estudantes com deficiência visual;
- iv) apresentar os resultados da pesquisa de campo, caracterizando o contexto institucional, o perfil dos gestores e especialistas da educação básica e as práticas de acolhimento educacional nas escolas investigadas;
- v) identificar as ações desenvolvidas pelas escolas para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual, bem como os desafios enfrentados nesse processo;
- vi) elaborar o Produto Educacional E-book Guia de Orientações com subsídios reflexivos e ações para o planejamento e a efetivação do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica.

A pesquisa justifica-se tanto pela relevância social quanto pela pertinência educacional e profissional, ao articular legislação, referencial teórico e prática pedagógica, contribuindo para o fortalecimento de ações que promovam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência visual. A insuficiência de formação específica revela uma contradição central: exige-se uma prática inclusiva sem que sejam garantidas condições efetivas para sua realização.

Em síntese, compreender o acolhimento educacional a partir da perspectiva da inclusão implica reconhecer que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende não apenas de políticas públicas e recursos pedagógicos, mas também da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao articular as contribuições dos estudos sobre deficiência, os princípios da educação inclusiva e a ética do cuidado, este estudo busca evidenciar que o acolhimento constitui uma dimensão fundamental na promoção de ambientes educacionais capazes de reconhecer, valorizar e potencializar a diversidade humana.

Em consonância com essa abordagem, o presente estudo busca não apenas compreender o acolhimento educacional, mas problematizar suas fragilidades, evidenciando a necessidade de sua consolidação como prática institucional, articulada e

intencional, contribuindo para o fortalecimento da escola como um espaço de direito, pertencimento e emancipação. Espera-se que os dados, reflexões e propostas aqui apresentados possam inspirar novas práticas, promover a ressignificação de posturas e consolidar o compromisso capaz de sustentar a efetivação da educação inclusiva.

O trabalho está organizado em seis seções, a primeira seção apresenta as considerações iniciais, contextualizando o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o percurso investigativo. A segunda seção aborda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discutindo seu percurso histórico, os marcos legais e políticos e os fundamentos relacionados à deficiência visual. A terceira seção trata do acolhimento educacional na perspectiva da educação inclusiva, discutindo seus fundamentos éticos, políticos e pedagógicos, bem como as políticas de acolhimento voltadas aos estudantes com deficiência visual na educação básica. A quarta seção apresenta os percursos metodológicos da pesquisa, descrevendo a abordagem, os procedimentos de produção e análise dos dados e o percurso metodológico da revisão da literatura. A quinta seção apresenta e analisa os resultados da pesquisa, contemplando a caracterização do contexto investigado, o perfil dos participantes, as práticas de acolhimento educacional, os desafios identificados e a proposição de um modelo teórico de acolhimento para estudantes com deficiência visual. A sexta seção apresenta a análise da produção científica sobre o atendimento educacional de estudantes com deficiência visual, com base nas pesquisas publicadas na área. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais, seguidas das Referências e dos Apêndices, que incluem os instrumentos de pesquisa e o Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta investigação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação, enquanto direito humano fundamental, é garantida a todos pela Constituição Federal de 1988, sem distinção de condição física, cognitiva, sensorial, emocional ou social. Nesta seção, propõe-se um estudo do percurso histórico, conceitual e normativo da educação especial na ótica da educação inclusiva, analisando as transformações no processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. A reflexão incide sobre a passagem de paradigmas de exclusão e segregação para uma abordagem educacional alicerçada nos direitos humanos, na equidade e no reconhecimento da diversidade, com foco específico na deficiência visual.

A Educação Especial, compreendida como uma modalidade da educação, abrange todos os níveis e etapas e tem como função primordial a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta de recursos e serviços, e a orientação para sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem nas classes regulares (Brasil, 2008). A inclusão em todos os níveis e modalidades é fundamental para o acesso universal à educação.

Contudo, com o avanço das políticas públicas e das abordagens pedagógicas, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, consolida-se a Educação Inclusiva como uma concepção mais ampla e transformadora do direito à educação.

Este novo paradigma educacional fundamenta-se na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Ele avança, conforme documento, em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A perspectiva da Educação Inclusiva busca a superação da lógica assistencialista e compensatória que, por muito tempo, marcou a educação especial. A política propõe a reorganização dos sistemas educacionais para garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes em classes comuns do ensino regular, com foco especial no atendimento das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência e de outros públicos que enfrentam barreiras no processo de escolarização (Brasil, 2008).

De acordo com a normativa vigente, o público-alvo da educação especial é definido

como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento⁶ e altas habilidades/superdotação, conforme estabelecido em 2008, que requerem adaptações⁷ específicas para o acesso ao ensino regular e a efetiva participação nas turmas comuns.

A educação inclusiva se alicerça no reconhecimento e na valorização da diversidade humana como elemento constitutivo da experiência educativa. Sua abordagem busca assegurar o acesso físico à escola, promover ambientes educacionais acessíveis, equitativos e democráticos, capazes de responder às singularidades dos sujeitos. Apesar dos expressivos avanços legais, a garantia normativa exige a transformação em práticas efetivas no cotidiano escolar.

A consolidação da inclusão requer, portanto, transformações estruturais, metodológicas, culturais e ideológicas, tanto nos sistemas educacionais quanto na sociedade em geral. Entretanto, na prática, a inclusão muitas vezes se limita à inserção física do estudante no espaço escolar, sem que haja mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, o que evidencia uma inclusão mais formal do que real.

A compreensão da educação especial na perspectiva da inclusão propõe uma análise profunda de suas origens e da sua evolução histórica das políticas públicas e práticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência.

2.1 Da exclusão à inclusão: um breve panorama histórico

Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência foram submetidas a um tratamento marcado pela exclusão, isolamento e, em casos extremos, à morte, fundamentado em crenças de incapacidade e inferioridade social e religiosa.

Estudos como os de Garcez e Ikeda (2021) confirmam que indivíduos com deficiência eram marginalizados, vivendo em completo isolamento, à margem da sociedade e com acesso extremamente limitado à educação. Eles não eram percebidos como parte do

⁶ **Transtornos globais de desenvolvimento** - Nomenclatura utilizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído na coleta dos dados do Censo Escolar, em 2019, por transtorno do espectro autista (TEA), em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12.764/2012). Este relatório, contudo, manteve a nomenclatura presente na Lei nº 13146/2015.

⁷ **Adaptações razoáveis:** são aquelas modificações e ajustes necessários que não tragam ônus desproporcional e indevido, realizadas com o escopo de garantir que a pessoa com deficiência possa exercer ou gozar todos os direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições e oportunidade com as demais pessoas. (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015)

grupo considerado "normal", sendo vistos como portadores de um "defeito", sem valor, sem utilidade para as atividades laborais e sem potencial de desenvolvimento.

Nessa mesma linha, Gurgel (2007, p. 63) destaca que os registros históricos sobre essa realidade são escassos, remontando à Grécia Antiga. Conforme documentado por Platão em *A República* e Aristóteles em *A Política*, o planejamento das cidades previa o extermínio, a expulsão, o abandono ou práticas violentas, como atirar de montanhas, para os nascidos com "disformidades". Diante desse panorama, Garcez e Ikeda (2021, p. 26), observam que:

Quanto mais recuamos no tempo, menos informações(...), no entanto, desde a Idade Média temos registros de extermínios de crianças com malformação, casos de tendo sido considerados amaldiçoadas, resultado de pecado a deficiência sendo resultado de punição(...) ter deficiência significava estar fora, na melhor das hipóteses (Garcez e Ikeda, 2021).

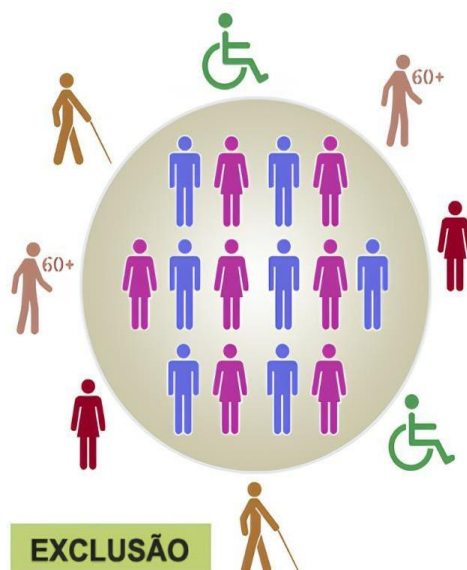
A análise de Garcez e Ikeda (2021) salienta que a exclusão das pessoas com deficiência não é um fenômeno recente. É, na verdade, o resultado de construções históricas profundamente arraigadas que naturalizaram a violência, a discriminação e o capacitismo na sociedade.

As autoras também destacam os aspectos controversos desse período, ressaltando que, durante a Idade Média, a experiência das pessoas com deficiência era marcada por situações complexas e contraditórias, moldadas por influências religiosas, morais e culturais. Em determinados momentos, essas pessoas eram vistas como sagradas, merecedoras de respeito e cuidado. Contudo, em outras ocasiões, a deficiência era interpretada como castigo divino ou desvio da norma social, o que podia justificar a necessidade de sua eliminação.

Esse processo evidencia que a exclusão das pessoas com deficiência não se deu de forma natural, mas foi socialmente construída e legitimada por discursos religiosos, médicos e culturais, que contribuíram para sua marginalização histórica.

Em suma, as pessoas com deficiência sofreram, ao longo desse processo, exclusão social e educacional. Relegando-as à margem da sociedade, sem participação efetiva na comunidade e sem interação com os demais grupos sociais, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Ilustração sobre a exclusão de Pessoas com deficiência



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas (2017)

Descrição da figura 01: ilustração com fundo claro. No centro, há um círculo com várias figuras em azul e rosa, representando pessoas do gênero masculino e feminino incluídas em um grupo. Fora do círculo aparecem outros símbolos e figuras isoladas: uma pessoa com bengala representando uma pessoa com deficiência visual, dois símbolos de cadeirantes, duas pessoas idosas marcadas com o símbolo “60+” e outras duas pessoas separadas do grupo. Na parte inferior esquerda, está escrita a palavra “EXCLUSÃO”. A imagem representa pessoas que ficam fora de um grupo social, destacando a exclusão de pessoas com deficiência, idosos e outros indivíduos.

Diversos estudos têm se dedicado à investigação dos avanços nas concepções de deficiência. Sá (2002) destaca que, a partir do século XIX, a visão baseada na religiosidade que promovia o exorcismo e o isolamento de pessoas com deformidades para a sua erradicação começou a enfraquecer. Esse enfraquecimento deu lugar ao período conhecido como segregação, que passou a assumir um caráter assistencial e terapêutico.

Essa transformação nas concepções de deficiência, conforme apontam Garcez e Ikeda (2021), resultou em uma nova organização social. As mudanças nos aspectos econômicos, filosóficos e científicos que emergiram em uma sociedade até então fortemente influenciada pela igreja tiveram um impacto direto tanto nas estruturas sociais quanto na organização educacional, surgindo novos olhares para as pessoas com deficiência.

Embora a segregação represente um avanço em relação à exclusão absoluta, ela manteve a lógica de separação, reforçando a ideia de incapacidade e limitando as possibilidades de interação social e educacional. A visão predominante continuava na mesma direção, as pessoas com deficiência eram "diferentes" e "incapazes" de participar das mesmas atividades dos demais estudantes.

Tais ideias justificavam a pedagogia da separação: esses indivíduos eram internados em instituições ou organizações filantrópicas específicas, sem o objetivo de integrá-los ao sistema educacional regular, o que os mantinha isolados do convívio social.

Até o final do século XIX, o sistema educacional Brasileiro se estruturava em duas frentes distintas: o ensino regular, para estudantes "normais", e a educação especial, destinada às pessoas com deficiência. Esta última era oferecida por instituições especializadas, com um caráter filantrópico ou assistencialista, e sua ênfase recaía principalmente em práticas de reabilitação e cura.

Nesse contexto de segregação, surgiram instituições especializadas que buscavam integrar educação e saúde, dedicando-se à implementação de programas de reabilitação e educação especial. Dentre as mais notáveis, destacam-se o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954). Paralelamente, já existiam o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), precursor do atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e voltado para a educação de cegos, e o Instituto Nacional de Surdos (INES) (1857), focado na educação de pessoas com deficiência auditiva.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do INES, no Rio de Janeiro, constitui um marco histórico fundamental para a educação especial e o atendimento especializado voltado a pessoas com deficiência visual. Conforme apontam Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016) e Camargo (2017), a finalidade primordial dessas instituições, precursoras da atual educação especial, era oferecer ensino aos indivíduos com deficiência à margem do sistema escolar formal. Todavia, é imprescindível observar que, em seu estágio embrionário, tais iniciativas eram conduzidas majoritariamente por profissionais da área médica, prevalecendo uma lógica assistencialista em detrimento de uma perspectiva verdadeiramente pedagógica.

Apesar de ter garantido algum acesso à escolarização, esse modelo reforçou práticas excludentes, insistindo na separação física e social. Tal política de agrupamento pela semelhança e igualdade – e não pela diversidade – limitava as oportunidades de interação dessas pessoas com o restante da sociedade, conforme figura 2.

Figura 2: Ilustração sobre a segregação de Pessoas com deficiência



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas (2017)

Descrição da imagem 2: ilustração com fundo claro. À esquerda, há um grande círculo com várias figuras representando pessoas do gênero masculino e feminino juntas, nas cores azul e rosa. À direita, há um círculo menor com um cadeirante, uma pessoa com bengala simbolizando uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa marcada de vermelho e uma pessoa idosa marcada com “60+”, separadas do grupo principal. Na parte inferior, está escrita a palavra “SEGREGAÇÃO”, indicando a separação de alguns grupos de pessoas do convívio social.

Como apontado por Garcez e Ikeda (2021) no modelo de segregação, os tratamentos e atendimentos eram comuns para todos, a pedagogia dominante era a despersonalização, com o objetivo de maior dependência, não havia nenhuma preocupação com as questões educacionais e desenvolvimento de habilidades e competências.

Posteriormente, emerge o período marcado pela criação das salas especiais, primeiro movimento para extinguir com os processos de exclusão e segregação. Entre as décadas de 1970 e 1990, o movimento de integração começou a ganhar força, a partir das lutas travadas pelas pessoas com deficiência, movimentos pró-inclusão e as garantias de direito começaram a existir pelo território brasileiro, dessa união surgiram as reivindicações e pautas. Dentre elas, o direito das pessoas com deficiência serem aceitos em espaços públicos e coletivos.

O modelo integracionista, embora tenha ampliado o acesso à escola regular, manteve a responsabilidade de adaptação centrada no estudante, revelando uma inclusão condicionada e excludente em sua essência. No entanto, impulsionado pelos movimentos de desinstitucionalização ou integracionismo, resultou principalmente na criação de classes e salas de recursos especiais, além de serviços especializados para esses alunos (Sá, 2002). O foco era preparar o estudante para se adequar ao sistema convencional, muitas vezes por

meio de avaliações e testes de inteligência.

Nesse contexto, Garcez e Ikeda (2021) destacam que a integração atribuía ao estudante a responsabilidade de minimizar suas dificuldades, exigindo poucas ou nenhuma mudança estrutural por parte da escola. O pressuposto central era a necessidade de adaptação do aluno às normas, currículos e práticas escolares já estabelecidas. Como afirma Sá (2002), a integração baseava-se no princípio da normalização, ou seja, o estudante deveria ser preparado para acompanhar a turma em que era inserido.

Embora questionasse a segregação institucional, Silva (2007) argumenta que esse modelo acabou por perpetuar o paradigma médico da deficiência, centrado na correção e reabilitação do indivíduo. O modelo educacional de integração, apesar de ter proporcionado algum acesso à escolarização, mostrou-se limitado, reforçando a segregação e sustentando a visão da deficiência como incapacidade e inadequação ao ensino regular.

Segundo Mendes (2010), o número de matrículas de alunos com deficiência era muito baixo em 1975, 1984 e 1990, representando apenas entre 1,5% e 2% do total, segundo dados do Ministério da Educação. Isso demonstra que o princípio constitucional de escolarização universal até os 14 anos não era atingido, mesmo nas regiões mais desenvolvidas. Naquela época, as opções disponíveis — escolas especiais filantrópicas ou classes especiais em escolas públicas — frequentemente falhavam em promover a inclusão efetiva, resultando, na verdade, em exclusão.

A presença desses estudantes nas escolas regulares existia, mas eles permaneciam isolados, com poucas ou nenhuma adaptação curricular ou suporte necessário para seu desenvolvimento (conforme ilustrado na figura 3).

Figura 3: Ilustração sobre a integração de pessoas com deficiência



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas (2017)

Descrição da imagem 3: ilustração com fundo claro. No centro, há um grande círculo com várias figuras representando pessoas do gênero masculino e feminino em azul e rosa. Dentro desse círculo, um grupo menor reúne um cadeirante, uma pessoa com bengala simbolizando uma pessoa com deficiência visual e uma pessoa idosa marcada com “60+”, mostrando que elas estão presentes no mesmo espaço, mas ainda separadas em um subgrupo. Na parte inferior da imagem, está escrita a palavra “INTEGRAÇÃO”. A imagem sugere a participação de diferentes pessoas no mesmo ambiente, porém ainda com certa separação entre os grupos.

Em contraste a essa conjuntura, o movimento de inclusão educacional emerge com a proposta de uma escola capaz de acolher a diversidade humana em sua plenitude. Nesse panorama, a perspectiva se modifica, deslocando o foco da deficiência como um problema de ordem individual para a análise das barreiras (físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais) presentes no ambiente escolar.

Tal preceito encontra respaldo no estabelecido, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento consagrou os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade como valores humanos basilares, estatuiu que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência, e devem agir uns para com os outros com espírito de fraternidade.

A inclusão implica em transformações estruturais no sistema educacional, abrangendo a organização da escola, o currículo, as metodologias de ensino e os processos de avaliação. O foco, nesse contexto, é deslocado da adaptação do estudante para a modificação do próprio sistema, ampliando o sentido da mudança para toda a comunidade escolar. Tal perspectiva visa garantir o direito de todas as pessoas com deficiência frequentarem escolas regulares junto aos demais estudantes.

O conceito de inclusão, que ganhou destaque social na década de 1990, difere da integração ao defender a reformulação do sistema educacional. Seu propósito é acolher as necessidades de todos, independentemente de suas características ou condições físicas, sociais e cognitivas. Fundamentada no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, a inclusão busca garantir sua plena participação em todos os aspectos da vida social e educacional, em condições de igualdade. O objetivo primordial é assegurar a dignidade humana, o que implica uma educação para todos, garantindo acesso, permanência e qualidade. A Inclusão, estágio final e fundamental desse percurso, consolida a abordagem de direitos humanos ao garantir a participação plena e equitativa do indivíduo, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Ilustração sobre a inclusão de pessoas com deficiência



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas (2017)

Descrição da imagem 4: ilustração com fundo claro. No centro, há um grande círculo com várias figuras representando pessoas do gênero masculino e feminino em azul e rosa, um cadeirante, uma pessoa com bengala simbolizando uma pessoa com deficiência visual e uma pessoa idosa marcada com “60+”, mostrando que elas estão presentes no mesmo espaço. Na parte inferior da imagem, está escrita a palavra “INCLUSÃO”. A imagem sugere a participação de diferentes pessoas no mesmo ambiente, sem separação entre os grupos.

O conceito de educação inclusiva surgiu em 1994, com a Declaração de Salamanca, e busca a integração de crianças com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares regulares, promovendo a interação e o desenvolvimento conjunto com os demais estudantes e superando a segregação. Contudo, a efetivação dessa inclusão nas escolas ainda é dificultada por barreiras atitudinais persistentes. Tais barreiras impactam as práticas pedagógicas e institucionais, resultando em desafios para o acolhimento e a oferta de condições adequadas e específicas para estudantes com deficiência.

A evolução da política e da prática educacional Brasileira direcionada às pessoas com deficiência é marcada por uma transição de modelos. Partindo de uma abordagem baseada na exclusão e segregação, o percurso histórico avançou em direção aos ideais de integração e, por fim, à consolidação da perspectiva inclusiva, fundamentada nos direitos humanos. Essa progressão paradigmática, que reflete as mudanças na visão social e legal sobre a deficiência, está sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese histórica da educação especial e da educação inclusiva no Brasil

Período histórico	Modelo predominante	Características principais
Até o século XIX	Exclusão	Pessoas com deficiência eram privadas do convívio social e do acesso à educação, sendo frequentemente invisibilizadas, institucionalizadas ou submetidas a práticas de abandono e estigmatização.
Séculos XVIII e XIX	Segregação institucional	Criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência, como escolas e institutos específicos. Embora representasse avanço em relação à exclusão total, manteve-se a separação do sistema regular de ensino.
Décadas de 1960 a 1980	Integração educacional	Inserção parcial de estudantes com deficiência em escolas regulares, condicionada à adaptação do indivíduo às normas da escola. Predomínio do princípio da normalização e de classes especiais.
Décadas de 1990 a 2000	Transição para a inclusão	Ampliação do debate sobre direitos humanos, fortalecimento de movimentos sociais e influência de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), questionando o modelo integracionista.

A partir de 2008	Educação Inclusiva	Implementação da educação especial como modalidade transversal ao ensino regular, sendo que somente a partir de 2008 a educação especial deixou de ser um sistema paralelo, com foco na reorganização dos sistemas educacionais, na eliminação de barreiras e na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes.
------------------	--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2008), Bueno (1999; 2008), Mendes (2010) e Garcez (2021).

Descrição do Quadro 1: O quadro 1, intitulado "Síntese histórica da educação especial e da educação inclusiva no Brasil", detalha a evolução dos modelos de atendimento às pessoas com deficiência ao longo do tempo. A trajetória se inicia até o século XIX, com o modelo de exclusão. Nesse período, as pessoas com deficiência eram privadas do convívio social e do acesso à educação, sendo frequentemente invisibilizadas, institucionalizadas ou submetidas a práticas de abandono e estigmatização. Em seguida, nos Séculos XVIII e XIX, o modelo predominante foi a segregação institucional. Essa fase foi marcada pela criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência, como escolas e institutos específicos. Embora representasse um avanço em relação à exclusão total, manteve-se a separação do sistema regular de ensino. Entre as décadas de 1960 a 1980, houve a Integração educacional. O modelo se caracterizou pela inserção parcial de estudantes com deficiência em escolas regulares, mas condicionada à adaptação do indivíduo às normas da escola. Havia um predomínio do princípio da normalização e de classes especiais. Nas décadas de 1990 a 2000, o quadro mostra a transição para a inclusão. Esse período viu a ampliação do debate sobre direitos humanos, o fortalecimento de movimentos sociais e a influência de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a questionar o modelo integracionista. Por fim, a partir de 2008, implementou-se o modelo de Educação inclusiva. Este se define pela consolidação da educação especial como modalidade transversal ao ensino regular, focando na reorganização dos sistemas educacionais, na eliminação de barreiras e na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Conforme demonstrado no Quadro 1, a trajetória da educação especial no Brasil evidencia que o modelo inclusivo decorre de um extenso processo de mobilizações sociais e avanços regulatórios. A síntese apresentada evidenciou ainda que a transição entre os modelos não ocorreu de forma linear, mas marcada por sobreposições e permanências, o que ajuda a compreender os desafios atuais da educação inclusiva.

Ao refletir sobre os avanços e desafios da educação especial e Inclusiva, é essencial considerar não apenas as transformações de paradigmas e a desconstrução de estereótipos que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência, mas também compreender o percurso legal e institucional que sustentou – e, muitas vezes, limita – suas possibilidades de acesso à educação. A legislação e as políticas públicas constituem marcos fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, revelando tanto os avanços quanto as lacunas ainda existentes no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

2.2 Marcos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil

A transição de modelos educacionais predominantemente excludentes para a perspectiva da educação inclusiva demanda não apenas mudanças conceituais, mas também a sustentação por um consistente arcabouço legal e político. Considerando que a consolidação de uma escola inclusiva depende da superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, torna-se fundamental analisar os dispositivos normativos que asseguram esse direito. A partir desse entendimento, esta subseção aborda os principais marcos legais e políticos que, influenciados por diretrizes internacionais e consolidados em normativas nacionais, estruturam o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil.

A educação especial e inclusiva Brasileira fundamenta-se em um conjunto de leis que asseguram às pessoas com deficiência — incluindo aquelas com deficiência visual — o direito à educação em condições de igualdade. Ao longo do tempo, observou-se uma evolução significativa dessas normativas, refletindo transformações na compreensão social acerca da deficiência, dos direitos humanos e da equidade educacional. Em sua trajetória, as políticas educacionais foram marcadas por práticas segregadoras; contudo, progressivamente, passaram a incorporar princípios de inclusão, participação e igualdade de oportunidades.

Esse movimento foi fortemente influenciado por documentos internacionais que consolidaram a educação como um direito universal. Entre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial de Educação para Todos, que reforçam a necessidade de ampliação do acesso à educação. Nessa mesma perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui um marco fundamental ao estabelecer que as escolas devem se adaptar às necessidades dos estudantes:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (...)O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucessivamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Unesco, 1994).

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada no Brasil com status constitucional em 2009, amplia o entendimento sobre inclusão ao redefinir a deficiência como resultado da interação entre limitações individuais e barreiras sociais e ambientais.

No contexto brasileiro, os primeiros avanços normativos em direção a uma organização educacional específica, com vista ao público com deficiência, ocorreram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961. Embora ainda sob uma perspectiva integracionista, que buscava enquadrar o estudante no sistema geral, a lei reconheceu, pela primeira vez, o direito à educação das pessoas com deficiência, então denominadas 'excepcionais'. O artigo 88º estabelecia que 'a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade', enquanto o artigo 89º previa incentivos fiscais para iniciativas privadas consideradas eficientes (Brasil, 1961).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 avançou na institucionalização ao introduzir a noção de 'tratamento especial' para estudantes com deficiências físicas e mentais, além de superdotados. Contudo, essa previsão legal acabou por fomentar práticas segregadoras, impulsionando a criação de classes especiais e instituições apartadas do sistema comum. Esse enfoque, ao não priorizar a transformação do sistema educacional regular, perpetuou a exclusão e reforçou o isolamento desses estudantes. O artigo 9º desse diploma previu o atendimento especial conforme normas dos conselhos de educação, delegando a esses órgãos a responsabilidade de regulamentar os serviços, o que resultou em uma implementação fragmentada e heterogênea nos diferentes estados.

Uma mudança significativa ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O texto constitucional estabelece, entre seus princípios, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I) e assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III) (Brasil, 1988).

Esses dispositivos representam um avanço ao reconhecer a educação inclusiva como direito fundamental. Apesar desse avanço, a garantia legal não se traduziu automaticamente em práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de políticas de implementação mais efetivas.

Atualmente, no Brasil, o direito à educação para todos, livre de discriminação, está consolidado por marcos legais que se configuram como instrumentos essenciais para

a efetivação da educação inclusiva. Tais instrumentos promovem o acesso equitativo e garantem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Essa concepção, que assegura os direitos das pessoas com deficiência, fundamenta-se nos princípios dos Direitos Humanos e encontra respaldo nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal, que estabelecem:

Art. 205. A educação, que é um direito de todos e um dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O Estado deve efetivar o seu dever com a educação por meio de diversas garantias, entre elas:

III – o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente dentro da rede regular de ensino. O direito à educação para todos, livre de discriminação, está assegurado por um conjunto de marcos legais. Tais instrumentos são cruciais para a consolidação da educação inclusiva, pois promovem o acesso equitativo e garantem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. (Brasil, 1988, p.123-124).

Em consonância com esse avanço, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90) e a LDBEN nº 9.394/1996 reforçam o direito à educação inclusiva, destacando a importância da articulação entre escola, família e comunidade, bem como a formação docente como elemento essencial para a efetivação desse direito. A LDB representa um marco importante, porém mantém ambiguidades ao utilizar termos como ‘preferencialmente’, o que abre margem para a manutenção de práticas segregadoras.

O ECA estabelece a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino (Brasil, 1990), enquanto a LDBEN amplia essa compreensão ao destacar a articulação entre escola, família e comunidade e a necessidade de formação docente adequada (Brasil, 1996).

Além disso, a legislação determina que os sistemas de ensino garantam condições adequadas para o atendimento desse público, o que inclui, entre outros aspectos, a formação dos profissionais da educação. Em vista disso, a LDBEN estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão às pessoas com deficiência: (...) Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62)

Dessa forma, evidencia-se que a legislação não apenas assegura o acesso à educação, mas também reconhece a formação docente como elemento fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e comprometido com a diversidade.

Nesse contexto, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que representa um marco na reorganização do sistema educacional. Essa política orienta os sistemas de ensino na implementação de práticas inclusivas, na adaptação curricular e na oferta de recursos de acessibilidade, reafirmando a escola como espaço de convivência plural.

A política assegura o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às classes comuns do ensino regular, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado como complemento à escolarização. Tal perspectiva implica a superação de modelos segregadores e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Corroborando essa ideia, a política prevê o Atendimento Educacional Especializado como complemento à escolarização, com o objetivo de eliminar barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mantoan, incluir é não deixar ninguém de fora desde o início da vida escolar (Mantoan, 2015, p. 19), o que implica uma profunda transformação das estruturas escolares. Nessa mesma direção, Sassaki (2010) complementa ao destacar que a inclusão exige a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Mendes (2010) traz que a formação docente é um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como a insuficiência de infraestrutura, a fragmentação do AEE e a permanência de barreiras atitudinais. Prieto (2006) ressalta que a consolidação da inclusão depende de mudanças culturais no interior das instituições escolares. De modo semelhante, Bueno (2011) aponta que os avanços legais não foram suficientes para garantir a efetivação da inclusão, enquanto Jesus (2008) evidencia as tensões entre normativas e práticas educacionais.

A inclusão também se relaciona diretamente ao reconhecimento da diversidade. Nessa direção, Kramer (2006) defende que a escola deve superar práticas homogeneizadoras e valorizar as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Booth e Ainscow (2011) reforçam que a inclusão envolve a transformação das culturas, políticas e práticas educacionais.

No que se refere à educação de estudantes com deficiência visual, instituições como o Instituto Benjamin Constant (IBC, 2018) e a Fundação Dorina Nowill para Cegos (2020) destacam a importância do acesso a recursos como o sistema Braille, tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, além da formação docente específica.

Embora essa política represente um avanço significativo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à cultura institucional das escolas.

Outro marco relevante é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece diretrizes para o período de 2014 a 2024. Dentre suas metas, destaca-se a Meta 4, que trata da universalização do acesso à educação básica e ao AEE para estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014).

A Meta 4 organiza-se em dois eixos principais: a garantia de acesso e a oferta do atendimento educacional especializado no ensino regular. Para sua efetivação, o PNE prevê estratégias como a implementação de salas de recursos multifuncionais, a oferta de serviços especializados e a promoção da acessibilidade.

No caso específico dos estudantes com deficiência visual, o plano enfatiza a necessidade de materiais acessíveis (como livros em Braille e audiolivros), tecnologias assistivas, adaptação da infraestrutura escolar e formação continuada de professores. Essas medidas visam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa. Embora o PNE tenha implementado progressos relevantes, ainda persistem desafios cruciais, como a ampliação da oferta de recursos acessíveis e a melhoria das condições estruturais das escolas. Conforme destaca a UNESCO (1994), escolas inclusivas são fundamentais para combater atitudes discriminatórias e promover sociedades mais justas.

A partir dessa compreensão, a construção de um sistema educacional inclusivo exige esforços contínuos e articulados entre Estado, escola e sociedade. A efetivação desse processo depende do compromisso com os direitos humanos, a equidade e a justiça social, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições. O cumprimento das metas do PNE ainda se mostra desigual, revelando dificuldades na universalização do atendimento educacional especializado.

2.2.1 Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência

A promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), constitui um marco fundamental na trajetória da educação inclusiva no Brasil. Ao estabelecer um arcabouço normativo abrangente voltado à promoção da igualdade, da cidadania e da inclusão social, a legislação representa um avanço expressivo na garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Contudo, torna-se imperativo ponderar: a existência desse marco legal assegura, por si só, sua plena efetividade? Embora a LBI materialize conquistas jurídicas inegáveis, o cotidiano escolar revela um hiato entre o texto legal e a realidade, onde barreiras atitudinais, estruturais e a insuficiência de recursos continuam a desafiar a transposição da norma para a prática pedagógica cotidiana.

Fundamentada nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI adota uma concepção contemporânea de deficiência, compreendendo-a como o resultado da interação entre impedimentos individuais e as barreiras presentes na sociedade. Assim, a lei desloca o foco da limitação individual para as condições sociais que dificultam ou impedem a plena participação das pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de eliminação dessas barreiras (Brasil, 2015, p. 8).

Logo em seu artigo 1º, a LBI estabelece que sua finalidade é “assegurar e 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). Tal definição evidencia o caráter transversal da lei, que abrange diversas dimensões da vida social, incluindo educação, saúde, trabalho, acessibilidade e participação política.

No campo educacional, a LBI reafirma e amplia os princípios da educação inclusiva ao garantir o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme o artigo 27, a educação deve promover o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes com deficiência, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 12). Além disso, a lei atribui ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade a responsabilidade conjunta de assegurar uma educação de qualidade, livre de discriminação.

A legislação também detalha as obrigações do poder público no que se refere à implementação de políticas educacionais inclusivas. O artigo 28 estabelece a necessidade de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2015, p. 12-13).

Nesse contexto, destaca-se a importância da eliminação de barreiras — sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais — como condição essencial para a efetivação do direito à educação. No que se refere especificamente aos estudantes com deficiência visual, a LBI contempla dispositivos fundamentais que assegurem condições efetivas de inclusão. Entre eles, destaca-se a garantia do acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, bem como a obrigatoriedade da oferta de materiais didáticos em formatos acessíveis. A lei prevê o ensino e o uso do Sistema Braille, além de outros recursos que ampliem a autonomia dos estudantes, promovendo sua participação plena no ambiente escolar (Brasil, 2015, p. 13).

Adicionalmente, a legislação assegura a eliminação de barreiras comunicacionais, aspecto essencial para estudantes cegos ou com baixa visão. O artigo 68 determina que o poder público deve incentivar a produção, edição e distribuição de livros em formatos acessíveis, incluindo arquivos digitais compatíveis com leitores de tela, permitindo leitura por voz sintetizada, ampliação de caracteres e outros recursos (Brasil, 2015, p. 19).

Da mesma forma, o artigo 63 estabelece a obrigatoriedade de acessibilidade em sítios da internet, garantindo o acesso à informação em ambientes digitais (Brasil, 2015, p. 19). Outro aspecto relevante diz respeito ao acesso à tecnologia assistiva, compreendida como um conjunto de recursos, estratégias e serviços que promovem a autonomia, a mobilidade e a participação social das pessoas com deficiência. No contexto educacional, esses recursos incluem leitores de tela, ampliadores de texto e softwares acessíveis, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual (Brasil, 2015, p. 20).

A LBI também reforça a formação e a atuação de profissionais qualificados para atender às necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, prevê a disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado, além de outros profissionais de apoio, reconhecendo que a inclusão efetiva depende de práticas pedagógicas qualificadas e de uma atuação interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 13).

Outro avanço significativo refere-se à proibição de práticas discriminatórias no ambiente educacional. A lei proíbe a cobrança de valores adicionais por instituições privadas de ensino em razão da deficiência do estudante, assegurando igualdade de condições no acesso à educação (Brasil, 2015, p. 13). Essa medida reforça o princípio da equidade e contribui para a democratização do ensino.

A acessibilidade, por sua vez, constitui um dos eixos estruturantes da LBI. Definida como a possibilidade de utilização, com segurança e autonomia, de espaços, serviços e

informações, a acessibilidade abrange desde a infraestrutura física até os meios de comunicação e tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 8). Nesse contexto, destaca-se também o conceito de desenho universal, que orienta a concepção de ambientes, produtos e serviços acessíveis a todas as pessoas, sem necessidade de adaptações posteriores, reforçando a perspectiva de uma educação que já nasce inclusiva.

O desenho universal propõe que a acessibilidade seja incorporada desde a origem, eliminando barreiras antes mesmo que elas se constituam. Tal perspectiva reforça a compreensão de que a inclusão não deve ser tratada como exceção, mas como princípio orientador das políticas públicas e das práticas sociais.

Por fim, a LBI consolida a inclusão como um direito fundamental e um dever coletivo, envolvendo o Estado, a sociedade e a família na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao articular direitos, políticas públicas e mecanismos de garantia, a legislação fortalece o paradigma da educação inclusiva e contribui para a superação de práticas excludentes presentes no sistema educacional Brasileiro.

Entretanto, assim como em outros marcos legais, a efetivação dos princípios estabelecidos pela LBI ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à implementação das políticas, à formação docente e à superação de barreiras estruturais e atitudinais. Dessa forma, a lei constitui não apenas um instrumento jurídico, mas também um compromisso social contínuo com a promoção da inclusão, da equidade e da igualdade de oportunidades para todos, incluindo, de maneira significativa, os estudantes com deficiência visual.

A análise dos marcos históricos evidencia que a consolidação da educação inclusiva resulta de um processo histórico contínuo, permeado por transformações sociais, políticas e educacionais. Embora se reconheçam avanços significativos, sobretudo no âmbito normativo, ainda se observam desafios expressivos no que se refere à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento de ações que visem à eliminação de barreiras e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência visual.

2.2.2 Atualizações normativas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

No contexto mais recente das políticas públicas educacionais Brasileiras, a

promulgação do Decreto nº 12.686/2025 e, posteriormente, do Decreto nº 12.773/2025 evidencia um movimento simultâneo de avanço normativo e reconfiguração político-institucional no campo da educação inclusiva. Tais dispositivos, ao mesmo tempo em que atualizam diretrizes historicamente consolidadas, revelam tensões inerentes à implementação de políticas inclusivas em sistemas educacionais marcados por profundas desigualdades estruturais.

O Decreto nº 12.686/2025 inaugura uma nova reorientação na política nacional ao reafirmar a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, consolidando a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na rede regular. Ademais, introduz como elemento estruturante o Estudo de Caso, concebido como instrumento metodológico central para a identificação de barreiras e a organização das estratégias pedagógicas. Tal diretriz representa uma mudança paradigmática significativa, ao deslocar o eixo da avaliação do campo biomédico para o campo pedagógico, aproximando-se da concepção de deficiência como resultado da interação entre sujeitos e contextos sociais, conforme sustentado por Mantoan (2015) e Sassaki (2010).

Não obstante seu avanço conceitual, o referido decreto suscitou críticas relevantes por parte de diferentes segmentos da sociedade civil e da comunidade acadêmica. Isso porque, ao priorizar a inclusão em classes comuns sem explicitar, de forma consistente, os mecanismos operacionais necessários à sua efetivação, o texto normativo incorre no risco de acentuar a distância entre o plano legal e a realidade educacional.

A ausência de diretrizes mais robustas relativas ao financiamento, à formação docente e à infraestrutura acessível evidencia um descompasso entre a proposição normativa e as condições concretas das redes de ensino, especialmente no âmbito da educação pública. Tal cenário corrobora as análises de Bueno (2011) e Mendes (2010), que apontam a fragilidade histórica na articulação entre normatização e prática educacional no campo da inclusão.

É nesse contexto de tensão que se insere o Decreto nº 12.773/2025, o qual pode ser compreendido como um movimento de ajuste político-institucional decorrente das pressões sociais e das críticas técnicas dirigidas ao texto anterior. Ao introduzir modificações que reforçam a exigência de formação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ampliam as possibilidades de articulação com instituições especializadas e flexibilizam determinados aspectos da implementação, esse decreto busca reequilibrar a política inclusiva, reconhecendo a complexidade das demandas educacionais

das pessoas com deficiência.

Tal movimento evidencia a tentativa de construção de um modelo mais articulado, no qual se procura compatibilizar o princípio da inclusão em classes comuns com a necessidade de suporte especializado, ainda que sem delimitar de forma plenamente precisa os limites e as responsabilidades de cada instância.

Apesar desses ajustes, persistem fragilidades relevantes no arcabouço normativo recente. Dentre elas, destaca-se a ambiguidade quanto ao papel das instituições especializadas, cuja função oscila entre complementaridade e substituição ao ensino regular. Essa indefinição, além de gerar insegurança jurídica e institucional, contribui para a permanência de disputas históricas no campo da educação especial, particularmente no que se refere à coexistência entre modelos inclusivos e especializados. Conforme assinala Prieto (2006), a consolidação de uma educação inclusiva demanda não apenas a reorganização dos sistemas de ensino, mas também a redefinição de seus fundamentos políticos e pedagógicos.

Outro aspecto crítico refere-se à crescente tecnificação dos processos inclusivos, expressa na institucionalização de instrumentos como o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Ainda que tais dispositivos representem avanços importantes no que concerne ao planejamento e à sistematização das práticas pedagógicas, sua implementação pode, paradoxalmente, reforçar uma lógica burocrática, caso não esteja articulada a transformações efetivas nas culturas escolares. Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), a inclusão não se limita à adoção de instrumentos técnicos ou normativos, mas implica a transformação das culturas, das políticas e das práticas educacionais.

Adicionalmente, observa-se que os decretos analisados tendem a atribuir às instituições escolares e aos profissionais da educação uma responsabilidade significativa pela efetivação da inclusão, sem que haja, de forma proporcional, a garantia de condições estruturais adequadas. Tal dinâmica reforça a compreensão de que a inclusão, quando desvinculada de investimentos consistentes e de políticas públicas articuladas, corre o risco de se converter em um imperativo normativo de difícil materialização no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 permite compreender que a educação inclusiva no Brasil atravessa um momento de reconfiguração, marcado por avanços no plano jurídico e por desafios persistentes no plano prático. Se, por um lado, tais normativas reafirmam o direito à educação inclusiva e introduzem instrumentos relevantes para sua operacionalização, por outro, evidenciam a necessidade

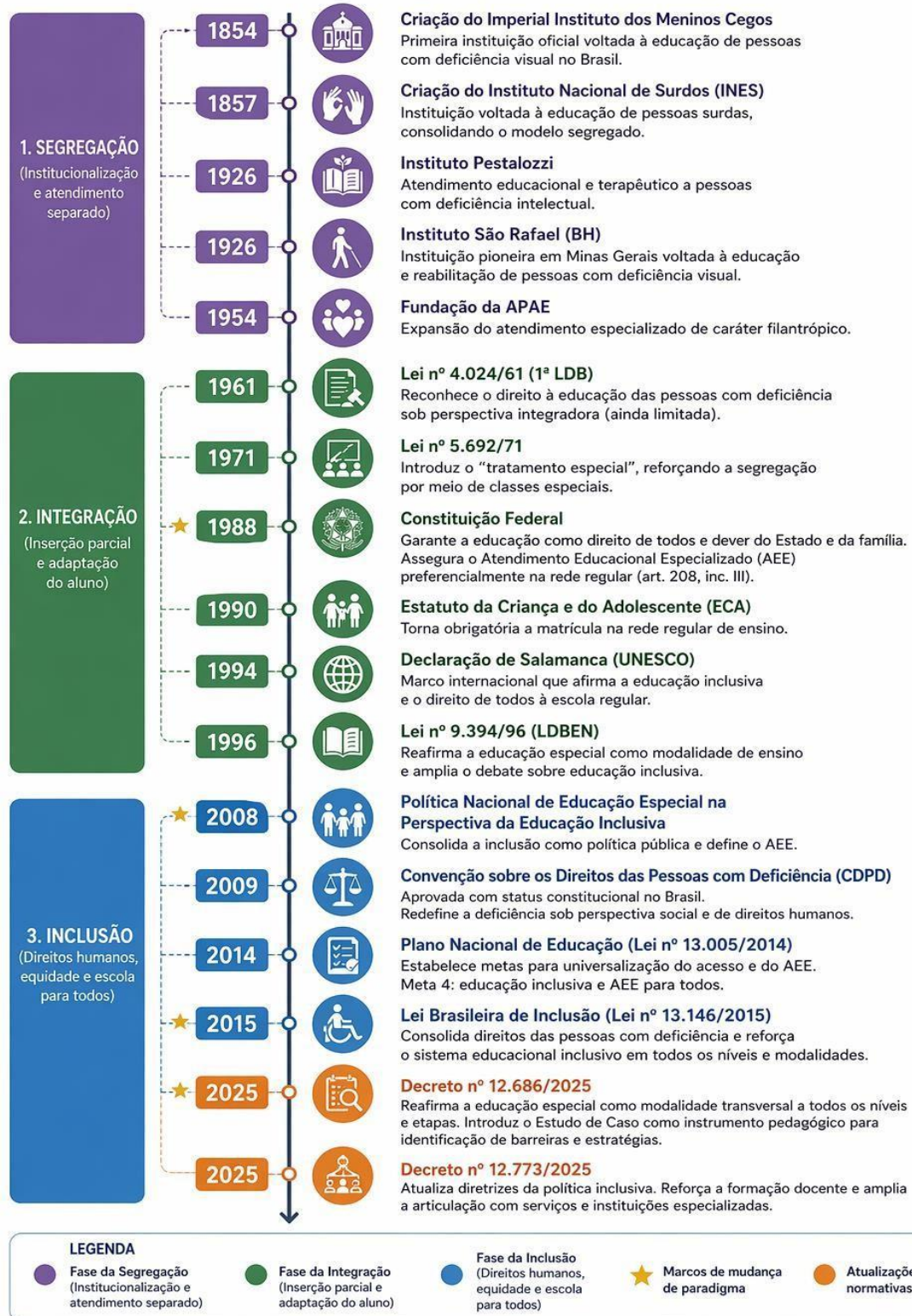
de maior articulação entre políticas, recursos e práticas. Nesse contexto, a inclusão deve ser compreendida não apenas como um princípio legal, mas como um processo histórico, político e pedagógico em permanente construção, cuja efetividade depende da superação das desigualdades estruturais e do compromisso ético com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A seguir apresenta uma síntese dos principais marcos históricos, legais e conceituais que fundamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, com ênfase na inclusão de estudantes com deficiência visual. A organização desses acontecimentos em forma de linha do tempo permite compreender a evolução dos paradigmas educacionais, evidenciando a transição de modelos excludentes e segregadores para uma abordagem pautada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade, conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2. Marcos históricos da educação especial no Brasil

LINHA DO TEMPO – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Marcos históricos, legais e políticos rumo à educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (1961, 1971, 1988, 1990, 1996, 2008, 2014, 2015), UNESCO (1994, 2009) e Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025.

Fonte: Elaboração própria, com apoio de ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI) para ajustes visuais e composição gráfica, 2026.

Descrição quadro 2. Marcos históricos da educação especial no Brasil - A imagem apresenta uma linha do tempo vertical sobre a educação especial no Brasil, organizada em ordem cronológica, do ano de 1854 até 2025. O conteúdo está dividido em três fases históricas: segregação, integração e inclusão, que representam diferentes formas de atendimento às pessoas com deficiência ao longo do tempo. A primeira fase, chamada segregação, vai de 1854 a 1954 e é caracterizada pelo atendimento separado em instituições especializadas. Nela aparecem a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), do Instituto Nacional de Surdos (1857), do Instituto Pestalozzi (1926), do Instituto São Rafael em Belo Horizonte (1926) e da APAE (1954). A segunda fase, integração, abrange de 1961 a 1996 e representa a inserção parcial das pessoas com deficiência no ensino regular, ainda com necessidade de adaptação do aluno. Estão incluídas a Lei nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/71, a Constituição Federal de 1988, considerada um marco importante, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A terceira fase, inclusão, vai de 2008 a 2025 e enfatiza o direito de todos à educação em igualdade de condições, com foco na adaptação do sistema de ensino. Nela aparecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira da Inclusão de pessoas com deficiência (2015) e dois decretos de 2025 que atualizam diretrizes e reforçam a educação inclusiva. Elementos visuais como estrelas destacam pontos em que houve mudança de paradigma, ou seja, quando a forma de pensar e organizar a educação especial foi transformada, como na transição da segregação para a integração e, depois, para a inclusão.

A linha do tempo, apresentada no quadro 2, não apenas sintetiza marcos históricos e legais, mas também explicita as tensões e os desafios que permeiam a consolidação de uma educação inclusiva, reafirmando a necessidade de um compromisso contínuo com a equidade, a diversidade e a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes, em especial aqueles com deficiência visual.

Sob essa lógica, evidencia-se a necessidade de aprofundamento teórico acerca das especificidades desse público, o que será desenvolvido na subseção Deficiência Visual: Conceitos fundamentais no contexto educacional, com vistas à compreensão de suas características e demandas educacionais. Na sequência, a discussão será ampliada na Seção 3 – O acolhimento educacional na perspectiva da educação inclusiva: implicações para estudantes com deficiência visual na educação básica, na qual serão analisadas as práticas, estratégias e desafios relacionados à efetivação da inclusão no contexto escolar.

2.3. Deficiência Visual: Conceitos fundamentais no contexto educacional

Discutir a deficiência visual no âmbito da educação inclusiva exige, antes de tudo, compreender os fundamentos que embasam os conceitos de deficiência e impedimento. Esses conceitos são essenciais para que se possa refletir criticamente sobre as barreiras que ainda persistem no ambiente educacional e como elas afetam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual.

Essa compreensão envolve não apenas a definição clínica ou funcional da condição, mas também uma abordagem social, que considera as interações entre a pessoa e as barreiras presentes no ambiente. Assim, esta subseção tem como objetivo apresentar os principais conceitos que embasam a compreensão da deficiência visual, com foco na sua implicação no campo educacional.

A partir dessa compreensão, torna-se possível pensar em estratégias pedagógicas e políticas públicas que promovam uma educação mais justa e acessível a todos. Para abordar a especificidade da deficiência visual, é necessário inicialmente compreender as concepções de deficiência e impedimento.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (UNESCO, 2009), a deficiência é compreendida como:

uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

A LEI nº 13146, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI), define deficiência no seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência 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)

O entendimento de Diniz (2012) é de que deficiência como “toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade.” Lesões, segundo a autora, incluem doenças crônicas, desvios ou traumas que, ao interagirem com o ambiente, geram restrições de habilidades consideradas comuns a pessoas de mesma idade e sexo em determinado contexto social. Essa visão reforça a importância de se eliminar barreiras atitudinais e ambientais para promover a inclusão efetiva.

Para fins da pesquisa empreendida e dos registros expostos neste trabalho, consideramos como deficiência visual, para fins educacionais, toda perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, que varia de acordo com o campo de visão e a acuidade visual. De acordo com o Decreto Nº 5.296 (Brasil, 2004, p.2):

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0.05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa 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.

Dentro da classificação da deficiência visual se encontra a cegueira, surdocegueira e a baixa visão, assim definidas:

Cegueira - [...] alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (Sá, Campos e Silva, 2007, p. 15)

Baixa visão, também conhecida como ambliopia, visão subnormal e visão reduzida é a [...] alteração significativa da capacidade funcional, decorrente de fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para visão de cores e sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual” (Sá, Campos e Silva, 2007, p. 16).

A compreensão da deficiência visual, sob uma perspectiva ampliada que integra dimensões médicas, sociais e educacionais inclusivas, é fundamental para o estabelecimento de ambientes escolares que respeitem e acolham a totalidade dos estudantes. O reconhecimento de que as barreiras impostas pela estrutura social são os fatores primários de exclusão, em detrimento das limitações individuais, potencializa a promoção de uma educação que valorize a diversidade como elemento enriquecedor.

A legislação brasileira e os referenciais conceituais internacionais já indicam a necessidade de superação dos modelos tradicionais. Isso implica não apenas a adequação física dos espaços escolares, que exige adaptações e suporte apropriados, mas também a transformação das práticas pedagógicas, das atitudes e das políticas educacionais, visando assegurar o direito à aprendizagem e à convivência plena para os estudantes cegos e com baixa visão.

Ao discutir o direito à educação para todos, torna-se imprescindível compreender os conceitos de educação especial e educação inclusiva, bem como o percurso histórico que marcou sua constituição, seus avanços e seus desafios. A trajetória dessa modalidade de ensino revela não apenas mudanças nas políticas educacionais, mas também profundas transformações nas concepções sociais acerca das pessoas com deficiência.

A educação especial configura-se como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação, sendo responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade e pela orientação quanto à sua utilização no processo de ensino e

aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Essa concepção reforça o princípio de que o acesso à educação deve ser garantido a todos.

No mesmo documento, traz o conceito da educação inclusiva que constitui como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Tal perspectiva avança para além da ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A partir dessa compreensão, define-se como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), os quais demandam adaptações razoáveis, recursos e estratégias específicas para garantir sua efetiva participação no ensino regular.

Portanto, a discussão conceitual sobre deficiência e impedimento, em especial no que concerne à deficiência visual, consolida a adoção do modelo social da deficiência. Essa perspectiva é fundamental no contexto educacional, pois desloca o foco da limitação individual para as barreiras ambientais, atitudinais e pedagógicas que, de fato, geram a exclusão. O reconhecimento de que a inclusão exige a eliminação dessas barreiras, e não a simples adaptação do estudante, estabelece a transição necessária da dimensão legal e conceitual para o campo da prática institucional, onde o acolhimento educacional se manifesta como o elemento estruturante para a garantia da participação plena.

3 O ACOLHIMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quem se conhece melhor do que o cego? (Borges, 1994)

A provocação de Jorge Luís Borges convida à reflexão acerca da autonomia, da subjetividade e singularidade das pessoas com deficiência visual. No contexto educacional, tal reflexão ganha centralidade ao evidenciar a necessidade de práticas que reconheçam o estudante como sujeito de direitos, dotado de experiências, saberes e formas próprias de perceber o mundo.

Neste estudo, compreende-se que o acolhimento educacional não pode ser reduzido como uma atitude pontual de recepção, mas deve ser entendido como um processo institucional intencional, que articula práticas pedagógicas, organizacionais e relacionais, orientadas à participação efetiva dos estudantes no contexto escolar. Surge como um elemento estruturante para a construção de uma escola inclusiva. Mais do que uma diretriz normativa, o acolhimento educacional configura-se como um indicador da qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas na escola.

Essa compreensão amplia a noção de acolhimento educacional situando-o como elemento estruturante da dinâmica escolar. No entanto, observa-se que, no cotidiano das instituições, esse processo ainda se apresenta de forma fragmentada e pouco sistematizada.

Para fins analíticos, o acolhimento educacional pode ser compreendido a partir de diferentes dimensões, que se articulam no cotidiano escolar: (i) relacional, vinculada à escuta e à construção de vínculos; (ii) pedagógica, relacionada às práticas de ensino e à adaptação curricular; e (iii) institucional, que envolve planejamento, organização e definição de políticas escolares.

Nesse sentido, o termo "acolhimento" implica uma ideia de proximidade, cuidado e escuta ativa, pilares conceituais essenciais em uma pedagogia focada na inclusão e na equidade. Etimologicamente, a palavra "acolhimento" origina-se do verbo *acolher*, que provém do latim *colligere*. Este, por sua vez, é composto por *ad-* (indicando direção, "em direção a") e *colligere* (que significa recolher, juntar, reunir). O verbo *colligere* deriva da junção de *com-* (junto) e *legere* (recolher, escolher, colher). Dessa forma, o sentido primordial de *acolher* remete à ação de trazer para junto de si, de reunir com dedicação e atenção.

Seu significado evoluiu para o ato de receber alguém com atenção, cuidado e hospitalidade, especialmente em momentos de vulnerabilidade, oferecendo amparo emocional, físico ou social. Nesse sentido, o acolhimento ultrapassa a dimensão assistencial e se insere no campo da educação inclusiva, que, conforme Mantoan (2015, p. 25), implica uma mudança de perspectiva para garantir a participação e o sucesso de todos os estudantes.

No campo da educação inclusiva, o acolhimento assume papel estratégico, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual. Isso porque a inclusão desses estudantes exige não apenas a disponibilização de recursos acessíveis, mas também a construção de relações pedagógicas que reconheçam suas especificidades e potencialidades.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação, deve se constituir como ambiente acessível, seguro e afetivamente acolhedor. Essencialmente, esse processo envolve o reconhecimento das necessidades visuais específicas de cada estudante, o estímulo à sua autonomia, o respeito à sua individualidade e a garantia de sua participação plena nas diversas esferas da vida escolar, abrangendo os aspectos acadêmicos, sociais e afetivos.

Para estudantes com deficiência visual, o acolhimento educacional envolve um conjunto articulado de ações relacionadas à acessibilidade física, pedagógica e comunicacional, incluindo a oferta de materiais em braille, recursos táteis, tecnologias assistivas e organização do espaço escolar. No entanto, tais ações nem sempre se efetivam de forma sistematizada nas escolas, evidenciando a distância entre as diretrizes inclusivas e sua implementação no cotidiano educacional.

A análise aqui desenvolvida evidencia que, embora o acolhimento seja reconhecido como necessário, ele ainda não se estabeleceu como uma política institucional efetiva, permanecendo apenas no nível das intenções. Em muitas instituições, apesar de sua importância, o acolhimento educacional não se consolidou como uma prática sistematizada. Frequentemente, ele se restringe a ações isoladas, dependendo da iniciativa individual dos profissionais.

Nessa direção, Mantoan (2015) afirma que o conceito de inclusão transcende a mera matrícula, exigindo a transformação das práticas escolares para que todos possam participar integralmente. A inclusão escolar, nesse contexto, corre o risco de se reduzir a uma inserção física do estudante, sem que haja, de fato, transformação nas práticas pedagógicas e nas estruturas institucionais.

Este entendimento é corroborado por autores como Sassaki (2010) e Mittler, que reforçam a necessidade de eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Entretanto, a efetivação dessas propostas depende de condições institucionais que nem sempre estão presentes.

A implementação de adaptações curriculares constitui elemento fundamental nesse processo, uma vez que assegura condições mais equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, o acolhimento articula-se à formação integral dos estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências relacionadas à comunicação e à empatia dialogam diretamente com práticas acolhedoras, ao promoverem o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças.

As competências gerais da BNCC que envolvem o acolhimento educacional:

- (Competência 4) Comunicação: utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- (Competência 9) Empatia e cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017).

Essas habilidades reforçam o papel da escola na promoção de uma cultura de respeito e acolhimento às diversidades. Portanto, ao associar as práticas de acolhimento às competências propostas pela BNCC, a escola reafirma seu papel formador, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na construção de sujeitos empáticos, respeitosos e participativos.

Entretanto, o acolhimento não se limita aos aspectos estruturais. Ele também envolve a dimensão socioemocional, sendo fundamental para o desenvolvimento de vínculos afetivos e relações de confiança. Como apontam Stainback e Stainback (1999), o sentimento de pertencimento é condição essencial para a aprendizagem. Assim, a escola deve promover um ambiente em que o estudante se sinta reconhecido, respeitado e valorizado.

A chegada do estudante com deficiência visual à escola constitui um momento decisivo no processo educativo, seja no primeiro contato com a escola ou em momentos transições entre níveis ou espaços. Trata-se de um período fértil para a escuta sensível, a construção de vínculos coletivos e o reconhecimento das especificidades de cada sujeito.

Nesse contexto, a escuta ativa não se restringe à atenção ao discurso do estudante, mas envolve a compreensão de suas demandas educacionais, especialmente no que se refere às barreiras de acessibilidade e às estratégias de mediação pedagógica. Para estudantes com deficiência visual, essa escuta é essencial para identificar necessidades específicas relacionadas à acessibilidade, à comunicação e à mediação pedagógica. Ao validar suas experiências, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento.

O acolhimento, além disso, pressupõe um movimento reflexivo nos educadores, que implica o autoconhecimento e a prontidão para lidar com a diversidade. Conforme Boff (2014, p. 103), o cuidado manifesta-se quando o outro adquire relevância, mobilizando atitudes de zelo, atenção e comprometimento. Assim, acolher configura-se como um ato ético que demanda sensibilidade e responsabilidade. Nesse contexto, a ausência de formação específica tende a fragilizar a efetividade do acolhimento no processo de inclusão.

A forma como o acolhimento é realizado pode impactar diretamente a trajetória escolar do estudante com deficiência visual. Quando conduzido de maneira sensível e planejada, torna-se um fator de permanência, engajamento e sucesso escolar. Por outro lado, práticas marcadas pela indiferença ou despreparo podem reforçar processos de exclusão e comprometer o desenvolvimento do estudante.

Do ponto de vista pedagógico, o acolhimento deve ser compreendido como um processo contínuo, que se inicia no ingresso do estudante na escola, mas se estende ao longo de toda sua trajetória. Envolve a participação de toda a comunidade escolar — gestores, professores, estudantes e famílias — na construção de uma cultura inclusiva. A parceria com as famílias, inclusive, é fundamental, uma vez que estas desempenham papel central no acompanhamento e no apoio ao estudante. Para que esse processo de acolher se efetive, é necessário o combate a práticas capacitistas e a eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento dentro dos espaços escolares e familiares. O preconceito e a desinformação ainda são obstáculos persistentes à inclusão.

A perspectiva freireana contribui significativamente para essa compreensão, ao afirmar que o ato educativo é essencialmente dialógico. Acolher, portanto, implica reconhecer o outro como sujeito ativo no processo de aprendizagem, promovendo relações horizontais baseadas no diálogo e na escuta. Trata-se de uma prática que rompe com modelos tradicionais e excludentes, promovendo uma educação mais humanizadora. Ao promover práticas acolhedoras, a escola não apenas garante o acesso, mas cria condições

para a permanência qualificada, o desenvolvimento integral e a participação social desses estudantes.

Ao longo desse processo, verificou-se que o acolhimento educacional, embora reconhecido, ainda enfrenta limites significativos em sua efetivação, o que reforça a necessidade de sua consolidação como prática estruturada.

3.1 Acolhimento como princípio ético, político e pedagógico

O acolhimento educacional constitui-se como um princípio estruturante das práticas escolares comprometidas com a educação inclusiva, ultrapassando a ideia de uma ação pontual para configurar-se como uma postura permanente da instituição escolar diante da diversidade humana. Nessa perspectiva, o acolhimento articula dimensões éticas, políticas e pedagógicas, orientando tanto as relações quanto às práticas educativas.

Do ponto de vista ético, acolher implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, digno de respeito em sua singularidade. Trata-se de uma atitude que envolve cuidado, escuta sensível e valorização das experiências e sentimentos dos estudantes.

Conforme Leonardo Boff, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção: representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com o outro (Boff, 2014, p. 33). No entanto, observa-se que essa dimensão ética, embora amplamente reconhecida, nem sempre se materializa de forma consistente nas práticas escolares, sendo frequentemente reduzida a enunciados discursivos.

Na dimensão política, o acolhimento relaciona-se ao compromisso da escola com a construção de uma educação democrática e inclusiva. Isso implica enfrentar práticas com viés excludentes e romper com a lógica homogeneizadora que ainda marca o sistema educacional. Para Paulo Freire, a educação é um ato político e não neutro, devendo estar comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2015, p. 96). Nessa perspectiva, acolher significa reconhecer o estudante como protagonista de sua trajetória, valorizando sua história, cultura e experiências. Contudo, a análise desenvolvida neste estudo evidencia que muitas instituições ainda operam sob paradigmas tradicionais, o que limita a participação efetiva dos estudantes e revela tensões entre o discurso inclusivo e sua concretização.

Ainda no campo político, a educação inclusiva demanda a superação de barreiras que limitam a participação dos estudantes. Nesse sentido, Romeu Kazumi Sassaki afirma

que “inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sassaki, 2010, p. 39). Essa compreensão reforça que o acolhimento não se restringe à recepção, mas envolve a criação de condições efetivas para a participação, ao exigir transformações institucionais e o enfrentamento das barreiras que historicamente restringem o acesso e a permanência dos estudantes.

No que se refere à dimensão pedagógica, o acolhimento se concretiza nas práticas educativas, na organização do ensino e na construção de estratégias que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão exige a transformação da escola, de modo que ela se adapte aos alunos, e não o contrário (Mantoan, 2015, p. 25). Dessa forma, o acolhimento configura-se como elemento fundamental para a reorganização das práticas pedagógicas, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos.

Complementarmente, Peter Mittler afirma que uma escola inclusiva é aquela que responde à diversidade por meio de uma pedagogia adaptada, na qual todos os alunos possam aprender juntos (Mittler, 2003, p. 34). Essa perspectiva reforça o papel do acolhimento na construção de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis.

Além disso, o estabelecimento de vínculos afetivos constitui elemento central do acolhimento educacional. Conforme apontam Stainback (1999, p. 56), o sentimento de pertencimento e as relações positivas entre professores e alunos são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Assim, o acolhimento contribui para a construção de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

No contexto da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual, o acolhimento permite o reconhecimento das necessidades específicas desses estudantes, a construção de estratégias de acessibilidade e o fortalecimento de sua autonomia. Como destaca Rosita Edler Carvalho, a inclusão implica uma resignificação das relações e da própria escola, exigindo mudanças que envolvem tanto aspectos físicos quanto simbólicos (Carvalho, 2016, p. 53).

Dessa forma, compreender o acolhimento como princípio ético, político e pedagógico significa reconhecê-lo como um elemento central e contínuo do processo educativo. No contexto da educação inclusiva, o acolhimento educacional estrutura-se a partir da articulação entre seus fundamentos e diretrizes. Os fundamentos referem-se às bases éticas, políticas e pedagógicas que sustentam a necessidade de acolher, ancoradas no reconhecimento da educação como direito humano, na valorização da diversidade e na

compreensão do estudante como sujeito de direitos (Brasil, 1988; Mantoan, 2015). Tais fundamentos dialogam com perspectivas teóricas que enfatizam a escuta, o respeito e o diálogo como elementos centrais da prática educativa (Freire, 2015), além da superação de barreiras que historicamente produziram exclusão (Sassaki, 2010).

Por sua vez, as diretrizes educacionais correspondem às orientações práticas e institucionais que operacionalizam esses princípios no cotidiano escolar, envolvendo o planejamento do acolhimento desde o ingresso do estudante, a organização de ambientes acessíveis, a adaptação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, enquanto os fundamentos respondem à necessidade e à justificativa do acolhimento, as diretrizes indicam os caminhos para sua efetivação, sendo ambos indissociáveis na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.

3.2 Fundamentos conceituais do Acolhimento: O direito à singularidade

O acolhimento educacional, enquanto princípio ético, político e pedagógico, fundamenta-se em bases conceituais sólidas e diretrizes operacionais essenciais para a sustentação da inclusão. Neste estudo, compreende-se que tais fundamentos se ancoram no reconhecimento da educação como direito humano, na valorização da diversidade e na compreensão do estudante como sujeito de direitos.

Tais bases estão enraizadas no arcabouço legal, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). No entanto, como problematiza Apple (2006), a garantia formal de direitos não assegura, por si só, sua efetivação, sendo necessário analisar como as políticas se materializam nas práticas escolares.

No plano ético e político, o acolhimento exige compromisso com a equidade e a superação de práticas excludentes. Freire (2015) reforça o protagonismo do estudante, enquanto Sassaki (2010) destaca a eliminação de barreiras. Entretanto, autores como Arroyo (2012) apontam que a inclusão exige o enfrentamento de desigualdades estruturais mais amplas, o que amplia a complexidade do acolhimento.

No campo pedagógico, a inclusão implica a superação de modelos homogêneos de ensino. Mantoan (2015) afirma que a inclusão transforma toda a lógica educacional. Em

diálogo crítico, Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem. Essa compreensão permite diferenciar inclusão de integração. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do estudante, a inclusão exige a transformação da escola. Skliar (2006) alerta para o risco de abordagens que reduzem a inclusão a técnicas, esvaziando seu caráter ético e político.

A dimensão ética do acolhimento fundamenta-se no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. Inspirada na perspectiva freireana, essa dimensão compreende a educação como prática dialógica. Freire (2015, p. 109) afirma que escutar é uma forma de respeito ao saber do outro. No entanto, Bourdieu (1998) aponta que a escola tende a reproduzir desigualdades simbólicas, o que exige uma postura crítica para que o acolhimento não se limite ao discurso.

Do ponto de vista político, o acolhimento relaciona-se ao compromisso com a justiça social. Contudo, sua efetivação depende da capacidade das instituições de enfrentar desigualdades estruturais, o que nem sempre ocorre de forma consistente. Assim, o acolhimento deve ser entendido como parte de um projeto educativo comprometido com a equidade.

A dimensão relacional, fundamentada em Vygotsky (1997), destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento. Para estudantes com deficiência visual, essa mediação assume papel ainda mais relevante. Entretanto, práticas pedagógicas nem sempre consideram essa especificidade.

A acessibilidade configura-se como fundamento indispensável do acolhimento. Para além de aspectos físicos, envolve dimensões comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Diniz (2012) argumenta que a deficiência deve ser compreendida como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras sociais, deslocando o foco do déficit individual para as condições estruturais.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente. Mittler (2003) destaca a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas, enquanto Imbernón (2011) ressalta que a formação continuada deve promover reflexão crítica sobre a prática, permitindo ao professor atuar de forma mais consciente diante da diversidade.

Além disso, o acolhimento deve ser compreendido como prática contínua e transversal. Não se restringe ao ingresso do estudante, mas se manifesta nas relações cotidianas, nas decisões pedagógicas e na cultura institucional. Em vista disso, o acolhimento articula-se com a construção de uma escola que não apenas recebe, mas reconhece e valoriza a diferença.

Dessa forma, os fundamentos do acolhimento educacional estruturam-se como base conceitual, ética e política que orienta a construção de uma educação inclusiva e reforçam a necessidade de uma abordagem crítica que considere as tensões entre o discurso normativo e a prática educativa.

3.3 Implementação do Acolhimento: Diretrizes para eliminação de barreiras

Para operacionalizar os fundamentos e garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade, as escolas devem implementar diretrizes institucionais e pedagógicas bem definidas para o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica que, diferentemente dos fundamentos, traduzem princípios em ações concretas, embora não estejam isentas de tensões e desafios no contexto real das escolas.

Essas diretrizes se concentram inicialmente no Planejamento Institucional e Processo Contínuo, pois o acolhimento deve ser concebido como um processo ininterrupto que se inicia na matrícula e se estende ao longo de toda a trajetória escolar, exigindo um planejamento que envolva a escuta qualificada do estudante e de sua família, a identificação de necessidades específicas e a organização de ações pedagógicas e estruturais que favoreçam sua inclusão, conforme Mantoan (2015, p. 28), a inclusão exige que a escola se organize para atender a todos os estudantes, e não o contrário.

A Acessibilidade também se configura como uma diretriz fundamental, pois para estudantes com deficiência visual, isso inclui a disponibilização de materiais didáticos em braille, fontes ampliadas, audiolivros e recursos digitais acessíveis, bem como o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela. Além disso, é necessário garantir a acessibilidade física e a orientação no espaço escolar, favorecendo a autonomia e a mobilidade. Segundo Duran (2006), a acessibilidade deve abranger todos os ambientes da escola, constituindo condição básica para a inclusão, enquanto Diniz (2012) problematiza a tendência de reduzir a acessibilidade a recursos técnicos, reforçando a necessidade de mudanças estruturais.

Outra orientação chave é a Adaptação Curricular e Mediação Pedagógica, que implica flexibilizar metodologias, estratégias de ensino e formas de avaliação, respeitando as especificidades do estudante com deficiência visual. A flexibilização curricular é essencial, Mittler (2003, p. 35) destaca que uma escola inclusiva é aquela que responde à

diversidade por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, permitindo que todos aprendam juntos e Sacristán (2000) contribui ao discutir o currículo como construção social, o que permite repensar conteúdos e metodologias de forma mais inclusiva.

Para sustentar essas práticas, a formação profissional qualificada se torna uma diretriz essencial, apontando para a necessidade de formação inicial e continuada que prepare gestores, especialistas e professores técnica e humanamente (Sasaki, 2010; Mittler, 2003), capacitando-os a utilizar recursos adequados e estabelecer relações empáticas. A formação deve articular teoria e prática. Nesse sentido, Imbernón (2011) defende uma formação reflexiva, enquanto Nóvoa (2009) enfatiza o desenvolvimento profissional como processo coletivo. Isso reforça que a inclusão não depende apenas de iniciativas individuais.

Complementarmente, a escuta ativa e construção de vínculos constitui uma diretriz fundamental que se relaciona à dimensão socioemocional e relacional, na qual o estabelecimento de relações de confiança e respeito contribui para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento (Stainback e Stainback, 1999), Wallon (2007) reforça a importância das dimensões afetivas no desenvolvimento, evidenciando que aprendizagem e emoção são indissociáveis.

A prática exige diálogo e valorização das experiências do estudante, como forma de reconhecimento do outro (Freire, 2015), enquanto Charlot (2000) contribui ao discutir a relação do sujeito com o saber, evidenciando que a aprendizagem envolve dimensões subjetivas que devem ser consideradas no acolhimento.

Por fim, a articulação colaborativa de atores e serviços deve envolver toda a comunidade escolar — gestores, professores, especialistas, colegas e famílias — bem como a articulação com serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e centros especializados, pois essa atuação fortalece as ações inclusivas e amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a implementação efetiva dessas diretrizes, pautadas nos fundamentos da inclusão, contribui para a consolidação de uma escola que reconhece a diversidade como valor e promove uma educação equitativa, acessível e humanizadora.

No entanto, é crucial reconhecer que a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos concretos, como a escassez de recursos, a formação inadequada de profissionais e a resistência em certas instituições. Conforme destaca Apple (2006), as políticas educacionais frequentemente entram em conflito com a realidade das escolas, exigindo uma análise crítica das práticas adotadas.

Portanto, embora as diretrizes educacionais traduzem os fundamentos do acolhimento em ações práticas, sua eficácia depende intrinsecamente da articulação entre as políticas estabelecidas, as condições institucionais disponíveis e o engajamento dos indivíduos envolvidos. Isso evidencia que a inclusão é um processo contínuo de construção e reflexão permanente.

3.4 Políticas de acolhimento de estudantes com deficiência visual na educação básica de Minas Gerais

As políticas de acolhimento de estudantes com deficiência visual na educação básica em Minas Gerais devem ser compreendidas no contexto da consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir do final do século XX. Esse movimento decorre de transformações legais, sociais e pedagógicas que passam a reconhecer a educação como direito universal, fundamentado na equidade e na valorização da diversidade, conforme estabelecido na legislação vigente.

Nesse viés histórico, o atendimento às pessoas com deficiência visual concentrou-se em instituições especializadas, um modelo marcado por práticas segregadoras e assistencialistas. Esse padrão reflete as fases da educação especial, já discutidas por Mazzotta (2011), que se caracterizaram pela exclusão, segregação e, posteriormente, integração. No contexto do Estado, instituições como o Instituto São Rafael em Belo Horizonte, fundado em 1926 foram centrais nesse modelo, reforçando a ideia de que o atendimento deveria ocorrer fora da escola regular.

A transição para o paradigma inclusivo em Minas Gerais intensificou-se a partir da Constituição Estadual de 1989, consolidando-se por meio de políticas educacionais implementadas nas décadas seguintes. Um marco relevante nesse processo foi a criação, em 2001, do Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), que buscou estruturar uma política estadual voltada para o Projeto Escola Inclusiva. É importante destacar, contudo, que somente a partir de 2008, alinhando-se aos avanços normativos nacionais, a educação especial deixou de ser um sistema paralelo, passando a ser estruturada como uma modalidade transversal ao ensino regular.

Esse programa foi organizado em eixos que contemplavam inovação pedagógica, formação docente, adaptação curricular e criação de redes de apoio, propõe que a instituição escolar se estruture para acolher a diversidade em seu contexto, que fomentem a aprendizagem de todos os discentes, considerando suas necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, a política estadual buscou alinhar-se às diretrizes nacionais que estabelecem a matrícula e a escolarização do público-alvo da educação especial em classes regulares do ensino comum, complementadas por serviços especializados.

Nesse contexto, o Projeto Escola Inclusiva, reformulado posteriormente como Projeto Incluir (2005), representou um avanço significativo. Sua proposta era reorganizar as escolas regulares para efetivamente acolher a diversidade. O Projeto Incluir foi estruturado em quatro eixos principais: acessibilidade, capacitação docente, constituição de redes de apoio e prestação de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O objetivo primordial dessas ações era criar as condições necessárias para a plena participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, o que se buscava concretizar por meio da adequação dos espaços físicos, da disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, e da qualificação dos profissionais da educação (Minas Gerais, 2005).

Entretanto, as ações priorizadas – como adaptação de espaços, formação de professores e organização do AEE, além da produção de materiais e orientações técnicas – inicialmente foram pontuais e de alcance limitado. O projeto foi implementado em um modelo piloto, abrangendo “uma escola por SRE” e, posteriormente, uma escola por município.

Neste modelo inicial, os estudantes eram transferidos para as escolas piloto ou, alternativamente, ficavam sem o atendimento adequado. Essa situação prevaleceu até que todas as escolas fossem gradativamente consideradas inclusivas e autorizadas a implementar serviços de AEE, salas de recursos e contratar professores ACLTA, entre outras medidas.

Especificamente no eixo da acessibilidade, a política estadual abrangeu tanto a acessibilidade arquitetônica, mediante modificações estruturais nas unidades escolares, quanto a acessibilidade pedagógica e tecnológica, através da oferta de equipamentos e recursos para subsidiar a aprendizagem. Para estudantes com deficiência visual, esses recursos contemplavam: materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, recursos táteis, softwares leitores de tela, e a utilização de estratégias pedagógicas que explorassem múltiplos canais sensoriais.

A política educacional inclusiva de Minas Gerais destacou-se pela abrangência, especialmente no eixo da acessibilidade. Esta englobou tanto a esfera arquitetônica, com modificações estruturais nas escolas, quanto a pedagógica e tecnológica, garantindo a oferta de equipamentos e recursos de apoio à aprendizagem. Para estudantes com

deficiência visual, foram disponibilizados materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, recursos táteis, softwares leitores de tela e a implementação de estratégias pedagógicas multissensoriais.

Outro ponto forte dessa política foi a criação de uma rede institucional de suporte. Essa rede visa coordenar e articular diversos setores do processo educativo, incluindo escolas, famílias, serviços de saúde e assistência social. O objetivo principal é promover o diálogo e encontrar soluções para os desafios que as escolas enfrentam na efetivação da educação inclusiva.

Neste contexto, foram estabelecidas as Equipes de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs). As equipes SAI atuam como mediadoras entre a Secretaria de Estado da Educação e as unidades escolares, sendo cruciais para a implementação das políticas de inclusão, prestando acompanhamento e orientação para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas inclusivas.

Em termos normativos, o estado também progrediu com a publicação de resoluções específicas, como a Resolução CEE nº 460/2013, que delinea as diretrizes para a Educação Especial e define o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é um serviço que complementa ou suplementa a formação dos estudantes que são público-alvo da educação especial.

A referida resolução determina que o AEE deve ser oferecido, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em horário distinto ao da escolarização, com o propósito de fornecer recursos de acessibilidade e estratégias que promovam a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns (Minas Gerais, 2013). Há também a previsão legal para a flexibilização desse atendimento, podendo ocorrer em outras instituições fora da escola de origem, se necessário.

Um documento fundamental para a organização da educação especial em Minas Gerais é o Guia de Orientação da Educação Especial (2013). Este sistematiza as diretrizes da política estadual, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Seus focos principais são a disponibilização de recursos de acessibilidade, a capacitação de professores e a oferta do AEE.

O Guia especifica que o público-alvo da educação especial inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes acesso, permanência e aprendizagem de qualidade na escola regular (Minas Gerais, 2014).

Para nortear o acompanhamento pedagógico desses alunos, o documento exige a

elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE (Minas Gerais, 2014). Tais instrumentos são essenciais para identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante e planejar as estratégias pedagógicas e recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Para os estudantes com deficiência visual, esses planos são particularmente importantes, pois permitem a definição de estratégias de ensino que considerem suas formas particulares de acesso ao conhecimento, como o emprego de materiais táteis, tecnologias assistivas, sistemas de leitura e escrita em braille, além de estratégias focadas no desenvolvimento da orientação e mobilidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob uma nova perspectiva, ganha relevância como política pública. Ele é concebido como um conjunto de serviços e recursos essenciais para remover barreiras e promover o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Em Minas Gerais, a oferta do AEE segue as diretrizes nacionais, sendo estruturada como apoio e complementação no contraturno escolar, abrangendo salas de recursos multifuncionais e outros serviços especializados.

Entretanto, a organização desse atendimento, contudo, é marcada pela centralização administrativa. O acesso a profissionais e serviços depende de solicitações formais das escolas às Superintendências Regionais de Ensino, realizadas por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE⁸, que realizam avaliação prévia antes da autorização. Embora esse modelo busque assegurar critérios técnicos na oferta do atendimento, frequentemente resulta em processos burocráticos que retardam o acesso aos recursos necessários, revelando limites na operacionalização das políticas inclusivas e impactando diretamente o acolhimento educacional inicial e sua continuidade.

Nesse sentido, a Resolução SEE nº 5051/2024 amplia a compreensão das políticas de acolhimento ao evidenciar a centralidade do registro, monitoramento e acompanhamento sistemático da trajetória escolar dos estudantes por meio do SIMADE e do Diário Escolar Digital/DED (Minas Gerais, 2024). Tais instrumentos, para além de sua função administrativa, assumem papel relevante na gestão pedagógica, ao possibilitarem o acompanhamento da frequência, do desempenho e do percurso escolar. No entanto, deparamos com situações de inconsistências nos dados, pois muitas escolas não registram a

⁸ **SIMADE**: sistema informatizado da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais responsável pela coleta, processamento e armazenamento dos dados da escola e dos estudantes, registro do período letivo, da carga horária e da matriz curricular, coleta e distribuição de informações aos outros sistemas corporativos da SEE/MG (Resolução SEE/MG Nº 5051, 2024)

deficiência do estudante no campo específico, principalmente se o estudante não tiver aprovação de serviços AEE/ACLTA. Adicionalmente, a normativa explicita a responsabilização dos diferentes atores institucionais no processo educativo. Cabe à gestão escolar assegurar a atualização dos dados, monitorar a frequência e promover ações de busca ativa em casos de infrequência, assegurando que o acolhimento educacional se constitua como um processo permanente de acompanhamento da trajetória escolar, demandando intervenções contínuas ao longo do percurso formativo dos estudantes.

Além disso, observa-se que concepções integracionistas ainda persistem no cotidiano escolar, atribuindo à educação especial a responsabilidade exclusiva pelo atendimento aos estudantes com deficiência. Essa lógica compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e reforça a fragmentação do trabalho docente. Isso implica a necessidade de práticas colaborativas entre professores regentes e profissionais do AEE, bem como a construção de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes com deficiência visual.

Conforme estabelece a Resolução SEE/MG nº 4256/2020, atual legislação vigente em Minas Gerais, o AEE deve atuar em colaboração com o professor regente, com foco na eliminação de barreiras e no planejamento conjunto das estratégias pedagógicas. Contudo, os dados da pesquisa de campo indicam que essa articulação nem sempre se efetiva de forma consistente, evidenciando lacunas no trabalho colaborativo entre os profissionais (Minas Gerais, 2020).

A pesquisa de campo revelou que a articulação entre os profissionais nem sempre se concretiza de maneira consistente, indicando falhas no trabalho colaborativo. No contexto escolar, estudos apontam que o acolhimento de estudantes com deficiência visual ainda enfrenta obstáculos significativos.

Um dos principais desafios é a fragilidade na colaboração entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso se deve, em parte, ao fato de a legislação estadual não garantir ao estudante com deficiência visual o atendimento do professor ACLTA, uma vez que este não é considerado como recurso necessário às especificidades do estudante com deficiência visual. Frequentemente, essa situação leva a uma divisão de responsabilidades, regente e AEE, que pode resultar na segregação pedagógica do estudante dentro da sala de aula, limitando sua participação efetiva nas atividades da turma.

Além disso, a compreensão limitada sobre o papel do Professor ACLTA e AEE contribui para distorções em suas atuações, que pode ser reduzida a funções de

acompanhamento individual ou apoio assistencial, em detrimento de uma atuação pedagógica articulada com o planejamento da sala de aula, quando acontece aprovação do serviço para algum estudante com deficiência visual. Tal cenário evidencia que o acolhimento não se efetiva apenas pela presença de profissionais especializados, mas depende de práticas colaborativas e de uma reorganização do trabalho pedagógico.

Outro elemento central nas políticas de acolhimento é a atuação dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). Implantados em Minas Gerais a partir dos anos 2000, esses centros desempenham papel estratégico na produção de materiais didáticos acessíveis, como textos em braille, conteúdos em áudio e formatos digitais, além de oferecer suporte técnico às escolas e formação continuada aos professores (Minas Gerais, 2013). Também atuam na orientação quanto ao uso de tecnologias assistivas e na adaptação de conteúdos curriculares, contribuindo para a inclusão dos estudantes com deficiência visual nas atividades escolares.

Em resumo, as políticas de acolhimento em Minas Gerais demonstram avanços notáveis, como a expansão da matrícula em classes regulares, a formalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a criação dos CAPs. Todavia, persistem desafios críticos na implementação dessas políticas, especialmente no que tange à formação docente, à colaboração interprofissional, à desburocratização e à garantia de acesso uniforme aos recursos.

Para que o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica mineira seja efetivo, é preciso ir além da mera existência de políticas e serviços. A transformação das práticas pedagógicas em práticas genuinamente inclusivas é essencial e deve se sustentar em três eixos principais: a colaboração entre profissionais, a formação contínua do corpo docente e a articulação eficaz entre todas as esferas do sistema educacional. Somente com essa abordagem integrada será possível garantir o acesso, a permanência e o sucesso da trajetória escolar desses estudantes.

3.4.1 Centro de apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual (CAP): políticas atuais

Os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) representam um pilar fundamental nas políticas de acolhimento em Minas Gerais, tendo sido implantados a partir dos anos 2000. Sua função é estratégica na produção de materiais didáticos acessíveis, como braille, áudio e formatos digitais, além de oferecerem suporte

técnico e formação continuada aos professores das escolas. Os CAPs também orientam sobre o uso de tecnologias assistivas e adaptam conteúdos curriculares, contribuindo significativamente para a inclusão de estudantes com deficiência visual.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, em 1998, criou o Projeto CAP, com o objetivo de estabelecer uma infraestrutura nacional de apoio às pessoas com deficiência visual. A iniciativa visa à criação de centros especializados para a produção de material didático e impressão em Braille. Os Centros foram implantados em diversas regiões do Brasil, atuando com foco nas demandas específicas de cada localidade. Esses centros operam de forma colaborativa, trocando informações e compartilhando sua produção Braille, que é disponibilizada gratuitamente para professores de todo o país.

O primeiro CAP de Minas Gerais foi inaugurado em 9 de dezembro de 2000, na escola estadual anexa ao Instituto de Cegos do Brasil Central, em Uberaba. Posteriormente, em 2002, foram criados outros três CAPs nos municípios de Montes Claros, Patos de Minas e Belo Horizonte, conforme as Resoluções SEE nº 303/2002 e nº 757/2006. Esses centros estão vinculados administrativamente às escolas estaduais e às Superintendências Regionais de Ensino, sendo a Diretoria de educação especial (DESP) responsável por orientar e definir as diretrizes técnico-pedagógicas, além de analisar e aprovar seus Planos Anuais de Trabalho (Minas Gerais, 2013).

Os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) e seus Núcleos desempenham um papel crucial no atendimento a estudantes com baixa visão, cegueira e surdocegueira, realizando diversas ações de suporte. Essas ações incluem a produção de materiais didáticos acessíveis (em Braille, áudio, formato Mecdaisy e ampliado), a adaptação de conteúdos em relevo e a capacitação de professores das redes públicas. Além disso, oferecem orientação e suporte às escolas e à comunidade (Minas Gerais, 2013).

Entretanto, observa-se uma limitação significativa na formação continuada de professores. Muitos alunos com deficiência visual não são alfabetizados em Braille e a maioria dos docentes que atuam nas escolas com esse público não domina o sistema para realizar o ensino.

Adicionalmente, os CAPs promovem ativamente a capacitação de profissionais da educação por meio de programas, oficinas abertas à comunidade, palestras, consultorias, cursos e seminários. Essas iniciativas são direcionadas a educadores, familiares e pessoas com deficiência visual ou surdocegueira, e têm como foco a inclusão social, cultural e profissional desse público. Os Centros também oferecem apoio ao Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais, estimulam a pesquisa, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos educadores.

Criados para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino, os CAP foram organizados de modo a atender todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do estado. Essa distribuição visa assegurar que o suporte pedagógico especializado alcance escolas de diferentes realidades socioeconômicas e geográficas, promovendo o cumprimento efetivo da Lei nº 13.146/2015.

O quadro 3 apresenta a relação entre cada unidade CAP e as SREs sob sua responsabilidade, bem como a estimativa de escolas estaduais atendidas. Os dados foram atualizados conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), considerando o total de 3.458 escolas estaduais distribuídas pelo território mineiro.

Quadro 3 - Distribuição dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em Minas Gerais e suas áreas de abrangência

CAP	SREs atendidas	Escolas
São Rafael	Metropolitana A, B, C, Barbacena, Nova Era, Ponte Nova, Sete Lagoas, Ouro Preto, São João del-Rei, Conselheiro Lafaiete	3458 Escolas
Montes Claros	Araçuaí, Almenara, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora	
Patos de Minas	Divinópolis, Paracatu, Patos de Minas, Pará de Minas, Patrocínio, Unai, Curvelo	
Teófilo Otoni	Caratinga, Carangola, Guanhães, Governador Valadares, Coronel Fabriciano, Teófilo Otoni, Manhuaçu	
Três Corações	Caxambu, Itajubá, Pouso Alegre, Varginha, Juiz de Fora, Leopoldina, Muriaé, Ubá	
Uberaba	São Sebastião do Paraíso, Ituiutaba, Passos, Uberaba, Uberlândia, Monte Carmelo, Campo Belo, Poços de Caldas	

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição do Quadro 3: O quadro 3, intitulado "Distribuição dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em Minas Gerais e suas áreas de abrangência", detalha a organização dos seis CAPs do estado, que buscam cobrir as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Os dados demonstram que o CAP São Rafael atende às SREs Metropolitana A, B,

C, Barbacena, Nova Era, Ponte Nova, Sete Lagoas, Ouro Preto, São João del-Rei e Conselheiro Lafaiete, sendo listado como referência para 3.458 escolas, que é o total de escolas estaduais distribuídas pelo território mineiro. O CAP Montes Claros é responsável pelas SREs de Araçuaí, Almenara, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros e Pirapora. O CAP Patos de Minas atende Divinópolis, Paracatu, Patos de Minas, Pará de Minas, Patrocínio, Unai e Curvelo. O CAP Teófilo Otoni cobre as SREs de Caratinga, Carangola, Guanhães, Governador Valadares, Coronel Fabriciano, Teófilo Otoni e Manhuaçu. O CAP Três Corações abrange Caxambu, Itajubá, Pouso Alegre, Varginha, Juiz de Fora, Leopoldina, Muriaé e Ubá. Por fim, o CAP Uberaba é responsável por São Sebastião do Paraíso, Ituiutaba, Passos, Uberaba, Uberlândia, Monte Carmelo, Campo Belo e Poços de Caldas.

A estrutura dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em Minas Gerais revela uma desproporção notável entre o tamanho do estado e o número de unidades existentes. Existem apenas seis CAPs para atender a 3.458 escolas estaduais em 47 Superintendências Regionais de Ensino, o que impõe um grande desafio de escala à rede.

Cada CAP atua como um núcleo de referência regional, fornecendo formação continuada a professores, produzindo materiais acessíveis (em braille, ampliados e digitais) e oferecendo suporte técnico-pedagógico às escolas.

No entanto, a concentração de unidades obriga cada centro a cobrir áreas geográficas extensas, com realidades socioeconômicas e culturais variadas. Essa abrangência territorial ampla pode limitar a agilidade e a personalização do atendimento, impactando a efetividade do serviço.

Embora a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) adote um modelo descentralizado para buscar eficiência por meio da articulação regional, o número reduzido de CAPs restringe a capacidade de atender às demandas locais, especialmente em cidades mais distantes dos centros administrativos.

A sobrecarga operacional, que engloba produção de materiais, formação e suporte técnico, tende a gerar disparidades na inclusão, o que contraria o princípio de equidade estabelecido na Lei nº 13.146/2015.

Portanto, em um estado de dimensões continentais como Minas Gerais, a expansão do número de unidades CAPs ou o fortalecimento de núcleos regionais de apoio se faz necessária para garantir maior proximidade entre os serviços e as escolas. Essa ampliação não só tornaria o atendimento mais ágil e contextualizado, mas também consolidaria o compromisso estadual com uma educação inclusiva de qualidade, capaz de atender equitativamente todos os estudantes com deficiência visual.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A seguir, detalhamos a trajetória metodológica deste estudo. Esta seção engloba a delimitação da escolha metodológica, a definição dos instrumentos de pesquisa e os procedimentos adotados para responder à questão principal deste estudo: como se efetiva o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, na perspectiva da equipe gestora e pedagógica? Essa questão constituiu o eixo central da investigação, orientando tanto a produção quanto o tratamento dos dados apresentados nas seções subsequentes.

Conforme Triviños (1987, p. 132), esses elementos são "itens essenciais" para a imersão do pesquisador no estudo. Na mesma direção Ludke e André (1986), afirmam que quanto maior a inserção do pesquisador no contexto de sua questão norteadora, maiores serão as oportunidades de adquirir e elaborar dados relevantes.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, adequada à investigação de fenômenos educacionais relacionados aos processos de inclusão e acolhimento educacional. Tal abordagem permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas vivenciadas no contexto escolar, indo além da simples quantificação dos dados.

As escolas participantes foram selecionadas a partir de sua vinculação à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, considerando aquelas que apresentavam matrículas ativas de estudantes com deficiência visual no ano de 2025. O critério de inclusão contemplou instituições da rede estadual que possuíam gestores e especialistas da educação básica atuando diretamente no processo de acolhimento educacional. A escolha dos participantes fundamentou-se na relevância de suas funções para a organização institucional e pedagógica, garantindo diversidade de experiências e representatividade no campo investigado. O enfoque qualitativo, portanto, permitiu captar os sentidos, percepções, práticas e desafios vivenciados pelos participantes, evitando a redução desses aspectos a uma análise meramente quantitativa. Segundo Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa pode ser definido a partir de cinco características básicas, sendo:

1. A utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados e o pesquisador seu principal instrumento de busca. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de

atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (Lüdke; André, 1986, p. 11-13).

O método norteia a intencionalidade do pesquisador, pois revela sua forma de investigar, de direcionar a pesquisa e sua visão de mundo em relação à realidade e ao objeto de estudo, elementos interligados num mesmo processo conjuntural.

Minayo (2014), ressalta que a pesquisa qualitativa prioriza a compreensão do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tais aspectos foram cruciais para a análise das práticas inclusivas no cotidiano escolar. A aplicação da pesquisa qualitativa neste trabalho nos permitiu descrever as dificuldades e avanços enfrentados pelas escolas na inclusão e acolhimento educacional dos estudantes com deficiência visual, identificar as ações políticas, pedagógicas e administrativas implementadas pelos participantes da pesquisa.

Em relação à natureza, o estudo teve um caráter simultaneamente exploratório e descritivo. Foi exploratório, visto que investigou uma temática ainda pouco aprofundada, especificamente no contexto da deficiência visual, no que tange os processos iniciais de acolhimento educacional. Por sua vez, foi descritivo, pois procurou caracterizar as práticas, as ações institucionais e os desafios enfrentados pelas escolas ao atender os estudantes com deficiência visual.

Como etapa complementar à pesquisa de campo, realizou-se uma análise sistemática da produção científica referente ao atendimento educacional de estudantes com deficiência visual, com o objetivo de identificar tendências investigativas, contribuições teóricas e lacunas do conhecimento que subsidiassem a interpretação dos dados empíricos desta pesquisa.

Para esse procedimento, foi selecionada a Revista Brasileira de Educação Especial, periódico de reconhecida relevância na área e classificado como Qualis A1. O recorte temporal compreendeu o período de 2019 a 2023, visando contemplar a produção científica mais recente sobre a temática. A busca dos artigos ocorreu por meio dos descritores “educação para cegos”, “educação AND cegos” e “educação AND deficiência visual”.

Após a aplicação dos critérios de seleção, foram identificados e analisados onze artigos relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência visual,

correspondendo a aproximadamente 5% das publicações do periódico no período investigado. Os estudos selecionados constituíram o corpus de análise desta etapa da pesquisa.

A interpretação dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização temática e interpretação dos resultados.

A análise dos resultados são apresentados na seção intitulada “Atendimento educacional de estudantes com deficiência visual: o que dizem as pesquisas na área”, constituindo um procedimento investigativo autônomo e sistematizado que dialoga com os dados produzidos por meio dos questionários aplicados aos gestores e especialistas da educação básica. Dessa forma, a produção científica analisada não se configura apenas como referencial teórico de sustentação do estudo, mas como fonte empírica complementar, permitindo estabelecer aproximações, convergências e lacunas entre o conhecimento produzido na área e as práticas de acolhimento educacional observadas no contexto investigado.

A fim de sistematizar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, o Quadro 4 apresenta a articulação entre os objetivos investigativos e os procedimentos utilizados para a produção e a análise dos dados. Ressalta-se que os estudos sobre Educação Especial no Brasil e sobre acolhimento educacional constituem o referencial teórico que fundamenta a interpretação dos resultados, enquanto a análise da produção científica da Revista Brasileira de Educação Especial integra os procedimentos metodológicos da investigação.

Quadro 4 – Objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados

Questão Norteadora: como se efetiva o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, na perspectiva da equipe gestora e pedagógica?	
Objetivos da pesquisa	Instrumentos / procedimentos utilizados
Objetivo geral: investigar o processo de inclusão e o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual em escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, a partir da perspectiva dos gestores escolares e especialistas da educação básica envolvidos nesse processo.	Questionários eletrônicos aplicados aos gestores escolares e especialistas da educação básica; análise qualitativa das respostas com base na análise de conteúdo.

Mapear e analisar a produção científica publicada na <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> no período de 2019 a 2023 sobre o atendimento educacional de estudantes cegos e com baixa visão, visando identificar as tendências, as contribuições e as lacunas no conhecimento que subsidiaram a discussão sobre o acolhimento educacional;	Levantamento, seleção e análise sistemática dos artigos publicados no período delimitado.
Apresentar e analisar os resultados da pesquisa de campo, caracterizando o contexto institucional, o perfil dos gestores e especialistas da educação básica e as práticas de acolhimento educacional, com o intuito de compreender como a inclusão de estudantes com deficiência visual se efetiva no cotidiano das escolas investigadas;	Questionários aplicados às escolas da SRE/ Teófilo Otoni Análise das respostas discursivas do questionário por meio da técnica de análise de conteúdo.
Identificar as ações desenvolvidas pelas escolas para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual, bem como os desafios enfrentados nesse processo.	Questionário aplicado às escolas com matrículas de estudantes com deficiência visual (questões abertas e fechadas).
Elaborar e apresentar o Produto Educacional (Guia de Orientações) com o intuito de subsidiar os profissionais da educação com subsídios reflexivos e ações concretas para o planejamento e a efetivação do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, articulando as fragilidades e potencialidades identificadas na pesquisa de campo com o referencial teórico da educação inclusiva.	Sistematização dos resultados da pesquisa articulados ao referencial teórico e às práticas identificadas no campo investigado e elaboração do produto educacional.

Fonte: Da autora, 2026.

Descrição do Quadro 4: O quadro, intitulado "Objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados", é uma tabela que organiza o plano metodológico da dissertação. Ele relaciona os objetivos de estudo aos procedimentos e instrumentos utilizados para alcançá-los. O quadro se inicia com a Questão Norteadora, que é: "como se efetiva o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, na perspectiva da equipe gestora e pedagógica?". Em seguida, o quadro detalha os objetivos e suas respectivas metodologias: Objetivo Geral (Investigar o processo de inclusão e acolhimento educacional...): A metodologia é a aplicação de questionários eletrônicos a gestores escolares e especialistas da educação básica, seguida de análise qualitativa das respostas com base na análise de conteúdo. Objetivo Específico (Mapear e analisar a produção científica publicada na *Revista Brasileira de Educação Especial*...): A metodologia é o levantamento bibliográfico. Objetivo Específico (Apresentar e analisar os resultados da pesquisa de campo...): A metodologia é a aplicação de questionários às escolas da SRE/Teófilo Otoni e a análise das respostas discursivas por meio da técnica de análise de conteúdo. Objetivo Específico (Identificar as ações desenvolvidas pelas escolas para promover a inclusão...) A metodologia é o questionário aplicado às escolas com matrículas de estudantes com deficiência visual (contendo questões abertas e fechadas). Objetivo Específico (Elaborar e apresentar o Produto Educacional - Guia de

Orientações. A metodologia é a sistematização dos resultados da pesquisa, articulados ao referencial teórico e às práticas identificadas no campo investigado.

A sistematização apresentada no quadro evidencia a correspondência entre os objetivos definidos para a pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para sua operacionalização. Essa organização permitiu estruturar o processo investigativo de forma coerente, articulando a fundamentação teórica, a coleta de dados e a análise das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa. Além disso, contribuiu para orientar a construção do instrumento de coleta de dados e o tratamento analítico dos resultados, assegurando consistência entre os objetivos do estudo e os caminhos metodológicos percorridos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais: A primeira etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, para a fundamentação teórica e o desenvolvimento da proposta. Para isso, foram consultadas diversas fontes acadêmicas e institucionais, abrangendo livros, dissertações, teses, artigos de periódicos, anais de eventos científicos e documentos oficiais.

As buscas ocorreram em plataformas como Google Acadêmico, SciELO, Lilacs, repositórios institucionais, e nos sites do MEC, da SEE-MG, do IBC, Revista Brasileira de educação especial e da Biblioteca Virtual da UFLA. O foco principal da pesquisa foi em produções que abordavam os descritores: “educação para cegos”, “educação AND cegos”, “educação AND deficiência visual”.

A segunda etapa caracterizou-se pela pesquisa de campo e coleta de dados. Para a coleta de dados, foram empregados dois questionários. O primeiro, composto por quatro perguntas de múltipla escolha, foi enviado para o e-mail institucional de todas as cento e cinquenta escolas que compõem a rede pública estadual de Minas Gerais, vinculadas à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni. Seu objetivo era mapear as escolas com matrículas ativas de estudantes com deficiência visual.

A escolha desse contexto justifica-se tanto pela atuação profissional da pesquisadora na referida SRE, quanto pela existência de matrículas ativas de estudantes com deficiência visual nas instituições pesquisadas, o que possibilitou a análise de práticas concretas de acolhimento e inclusão no cotidiano escolar. A delimitação territorial adotada possibilitou analisar as particularidades regionais, as condições institucionais das escolas e as diretrizes das políticas educacionais de acolhimento e inclusão. Adicionalmente, manteve-se o alinhamento com as orientações nacionais que regem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Após o mapeamento encaminhamos por e-mail convidando a equipe gestora e pedagógica para uma reunião para esclarecimentos sobre a pesquisa e assinatura do termo de consentimento TCLE, sendo então definido as escolas e profissionais envolvidos na próxima etapa.

Os participantes da pesquisa foram selecionados entre os membros das equipes gestora e pedagógica das escolas envolvidas. Isso incluiu diretores, vice-diretores e especialistas em educação básica que atuavam de forma direta ou indireta no processo de acolhimento educacional e acompanhamento de estudantes com deficiência visual. Essa escolha consistiu na compreensão de que a inclusão escolar, especialmente nas fases iniciais de ingresso do estudante, não se limita à atuação do professor em sala de aula, pelo contrário, envolve decisões institucionais, a organização pedagógica, a gestão escolar e a necessária articulação entre os diversos atores da comunidade educativa.

O segundo questionário foi direcionado aos gestores e especialistas da educação básica das escolas que confirmaram possuir matrículas ativas de estudantes com deficiência visual no primeiro questionário. Este instrumento era composto por cinco questões abertas e quinze questões de múltipla escolha, visando captar percepções, práticas, desafios e estratégias adotadas pelas escolas no acolhimento inicial desses estudantes.

As questões abertas permitiram aos participantes expressarem livremente suas experiências, compreensões e dificuldades, enquanto as questões fechadas possibilitaram a sistematização de informações relativas à organização escolar, existência de ações planejadas de acolhimento, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e formação dos profissionais.

A escolha por utilizar questionários se justifica pela possibilidade de alcançar um número diversificado de escolas e sujeitos, respeitando as condições institucionais e garantindo uma maior abrangência no processo de coleta de dados, uma vez que as escolas ficam em municípios distantes da sede e inviabilizaria a entrevista presencial e número de participantes.

A aplicação dos questionários ocorreu de forma on-line, respeitando os princípios éticos da pesquisa estabelecidos pela legislação que regulamenta estudos em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram convidados a colaborar de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-lhes o direito de recusa ou desistência em qualquer momento, e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram elaborados com base nos objetivos do estudo e no referencial teórico da educação inclusiva e do acolhimento educacional. Para assegurar sua adequação, clareza e pertinência, os questionários passaram por um processo de validação de conteúdo, realizado por profissionais com experiência na área da Educação Especial e Inclusiva. As sugestões apresentadas contribuíram para o aprimoramento da redação das questões, organização temática e adequação da linguagem ao público participante. Além disso, realizou-se uma aplicação preliminar do instrumento com participantes que possuíam características semelhantes às do público-alvo da pesquisa, possibilitando ajustes quanto à compreensão, tempo de resposta e coerência das questões.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, sob parecer consubstanciado nº 7.608.858 de 30/05/2025 CAAE 87527125.2.0000.5148. Também foi submetido à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais para obtenção da autorização institucional necessária para a sua realização, sendo emitido o termo de Anuência no Processo SEI nº 1260.01.0052417/2025-38 documento nº 110703793, no dia 01/04/2025.

A análise dos dados foi realizada à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas que possibilita a interpretação sistemática e objetiva das comunicações. O processo analítico foi organizado em etapas, envolvendo pré - análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com a definição de categorias temáticas articuladas aos objetivos da pesquisa.

As categorias de análise foram definidas de forma mista, combinando critérios a priori, fundamentados no referencial teórico da educação inclusiva e categorias emergentes a posteriori, derivadas das respostas dos participantes. Essa estratégia permitiu articular conceitos já consolidados na literatura com elementos novos identificados no campo empírico, garantindo maior rigor e profundidade interpretativa.

A análise dos dados coletados serviu de base para a criação do produto educacional desta pesquisa: um Guia de Orientações focado no acolhimento de estudantes com deficiência visual na educação básica. Este Guia foi desenvolvido como uma resposta direta às necessidades, fragilidades e pontos fortes identificados no contexto estudado. Seu objetivo é apoiar as escolas na estruturação de práticas de acolhimento acessíveis e inclusivas, desde o momento inicial de ingresso do aluno e ao longo de toda a sua jornada educativa. O material foi submetido à análise, considerações e recebeu a aprovação da equipe pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual

(CAP) de Teófilo Otoni.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Entre elas, destaca-se o recorte territorial restrito à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni/MG, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, os dados foram produzidos a partir das percepções e relatos dos participantes, podendo refletir interpretações subjetivas sobre as práticas de acolhimento educacional desenvolvidas nas escolas. Também se considera como limitação a ausência de acompanhamento direto das práticas escolares por meio de observação participante, o que poderia ampliar a compreensão das dinâmicas institucionais investigadas. Apesar dessas limitações, os resultados obtidos oferecem contribuições relevantes para a reflexão e fortalecimento das práticas inclusivas voltadas aos estudantes com deficiência visual.

4.1. Tratamento dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de respostas a questionários, elaborados previamente, com questões abertas e fechadas, enviadas para gestores e especialistas da educação básica das escolas estaduais, que investigaram práticas de inclusão e de acolhimento educacional dos estudantes com deficiência visual na educação básica, as dificuldades enfrentadas e as práticas desenvolvidas.

A análise dos dados foi realizada à medida que a pesquisa foi progredindo, utilizando os referenciais teóricos, abordagens e paradigmas para interpretar os resultados. A investigação buscou materiais relacionados às expressões "deficiência visual", "inclusão no âmbito escolar e metodologias inclusivas que integram deficientes visuais no ensino regular" e "acolhimento de pessoas com deficiência visual na educação básica". Essa abordagem norteou o estudo proposto e a formulação das questões do questionário.

Após a aplicação do questionário, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas, a partir das recorrências, que foram analisadas à luz do referencial teórico e da legislação sobre educação inclusiva e especial. A etapa de análise dos dados coletados desempenhou um papel fundamental na categorização das percepções e descobertas, além de possibilitar maior confiabilidade quanto aos resultados da pesquisa. Assim, os registros obtidos por meio dos dados coletados se deram utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica permitiu uma compreensão dos dados, identificando temas emergentes, padrões e insights significativos relacionados ao

fenômeno em estudo.

Por fim, os dados foram analisados, na perspectiva de responder ao objetivo primeiro da pesquisa da proposta: Investigar como ocorre o processo de inclusão e o acolhimento de estudantes com deficiência visual em escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, na perspectiva dos gestores escolares e especialistas da educação básica envolvidos no processo.

Também foi realizada uma discussão de conclusão entre o resultado da análise das entrevistas e os resultados do levantamento bibliográfico de forma a possibilitar o fechamento da pesquisa com a elaboração do e-book com as orientações voltadas para as escolas, como produto educacional deste trabalho.

4.2 Análise da produção científica da área

Como procedimento complementar à pesquisa de campo, realizou-se uma análise da produção científica acerca do atendimento educacional de estudantes com deficiência visual, com o propósito de identificar tendências investigativas, contribuições teóricas e lacunas do conhecimento produzido na área. Tal etapa não se constituiu apenas como revisão de literatura para fundamentação teórica do estudo, mas como um procedimento metodológico específico, cujos resultados subsidiaram a interpretação e a discussão dos dados empíricos obtidos por meio dos questionários aplicados aos gestores escolares e especialistas da educação básica.

Para a constituição do corpus documental, foi selecionada a Revista Brasileira de Educação Especial, periódico de referência nacional na área, classificado como Qualis A1, cuja relevância científica e abrangência temática justificam sua utilização como fonte de análise do estado do conhecimento sobre a deficiência visual no contexto educacional brasileiro.

O recorte temporal compreendeu o período de 2019 a 2023, com o objetivo de contemplar a produção científica mais recente e identificar as principais tendências investigativas desenvolvidas nos últimos cinco anos. A busca dos artigos foi realizada por meio dos descritores “educação para cegos”, “educação AND cegos” e “educação AND deficiência visual”, utilizados no mecanismo de pesquisa do periódico.

Foram incluídos artigos científicos que abordavam diretamente a escolarização, o atendimento educacional, a formação docente, a acessibilidade, as práticas pedagógicas ou as experiências de estudantes cegos e com baixa visão. Foram excluídos editoriais, resenhas, entrevistas, comunicações breves e estudos nos quais a deficiência visual não constituía o

foco principal da investigação. Após a aplicação desses critérios, o corpus final da análise foi composto por onze artigos, correspondendo a aproximadamente 5% das publicações da revista no período investigado.

A interpretação do material fundamentou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), desenvolvida por meio das etapas de pré-análise, exploração do material, categorização temática e interpretação dos resultados. Inicialmente, realizou-se a leitura integral dos artigos selecionados, seguida da identificação de unidades de significado e da aproximação entre temas recorrentes presentes nas produções analisadas.

A partir desse processo, emergiram cinco categorias analíticas: (i) formação docente e desenvolvimento profissional; (ii) tecnologia assistiva e recursos didáticos; (iii) inclusão e vivências escolares; (iv) práticas pedagógicas em sala de aula; e (v) avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas. Essas categorias permitiram compreender os principais eixos investigativos presentes na produção científica recente sobre deficiência visual e evidenciar aspectos ainda pouco explorados, especialmente aqueles relacionados ao acolhimento educacional inicial e às dimensões afetivas e relacionais da inclusão escolar.

Os resultados dessa análise são apresentados na seção intitulada, Atendimento educacional de estudantes com deficiência visual: o que dizem as pesquisas na área e dialogam diretamente com os dados produzidos na pesquisa de campo. A articulação entre a produção científica analisada e as percepções dos gestores e especialistas possibilitou estabelecer convergências, tensões e lacunas entre o conhecimento acadêmico e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas investigadas, conferindo maior profundidade analítica e rigor científico à compreensão do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES

Esta seção dedica-se à apresentação e análise dos dados da investigação, articulando-os aos objetivos do estudo e ao referencial teórico da educação inclusiva. A organização adotou uma sequência analítica para situar o leitor no campo empírico da pesquisa. Inicialmente, caracterizou-se o contexto investigado, seguido pelo perfil e trajetória profissional dos sujeitos, por fim, analisaram-se as práticas de acolhimento educacional direcionadas aos estudantes com deficiência visual.

Essa estrutura possibilitou uma compreensão de como as equipes gestoras e pedagógicas das escolas investigadas percebem, estruturam e vivenciam os procedimentos de acolhimento e inclusão de estudantes com deficiência visual nas etapas iniciais e de inserção na educação básica.

A análise dos dados foi conduzida sob a perspectiva da educação inclusiva e do acolhimento educacional, que são compreendidos como um processo de transformação institucional. O objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Conforme argumenta Mantoan, a inclusão exige um repensar profundo das estruturas escolares, visto que "a escola inclusiva não se limita a receber o aluno com deficiência, mas exige mudanças nas práticas pedagógicas e na organização institucional" (Mantoan, 2015, p.39).

5. 1 Contexto da pesquisa e perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni. As Superintendências Regionais de Ensino constituem instâncias intermediárias da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, administrativo e técnico das escolas estaduais em seus respectivos territórios.

É um órgão regional responsável pela implementação das políticas públicas educacionais e gestão do sistema educacional estadual, tendo por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais conta com quarenta

Esse contexto traz desafios significativos à implementação das políticas educacionais voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

especialmente no que se refere à garantia de acessibilidade, à formação continuada dos profissionais e à articulação intersetorial necessária para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

Para identificar as escolas com matrícula ativa de estudantes com deficiência visual, foi encaminhado um formulário eletrônico às 150 escolas da jurisdição. Dentre elas, cento e vinte e cinco responderam ao instrumento, correspondendo a uma taxa de retorno de 83,3%. Entre as escolas respondentes, quarenta e quatro informaram possuir matrículas ativas de estudantes com deficiência visual, o que correspondeu a 35,2% das escolas participantes. As oitenta e uma escolas restantes (64,8%) declararam não atender estudantes com deficiência visual no período investigado.

As quarenta e quatro escolas com matrícula ativa constituíram o *lôcus* dessa pesquisa, por atenderem os seguintes critérios: (i) possuir matrícula ativa de estudantes com deficiência visual na educação básica; (ii) pertencer à rede estadual de ensino e, (iii) contar com a disponibilidade da equipe gestora e pedagógica para colaborar com o estudo.

Esse recorte permitiu selecionar as escolas que efetivamente vivenciavam o processo de inclusão desse público, possibilitando analisar de forma mais precisa as práticas institucionais relacionadas ao acolhimento e ao atendimento educacional.

Os dados coletados, considerados essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, foram organizados e estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento das Escolas participantes da pesquisa

Situação da escola	Quantidades	%
Envio do formulário	150 escolas	100
Escolas que responderam ao questionário	125 escolas	82
Escolas que possuíam matrículas de estudantes DV ativa	44 escolas	35.2

Fonte: Da autora, 2026.

Descrição da Tabela 1 - Tabela organizada em três colunas: situação da escola, quantidade e porcentagem. Os dados apresentados referem-se ao processo de participação das escolas na pesquisa realizada. Foram enviadas solicitações para 150 escolas, correspondendo a 100%, das quais 125 responderam ao questionário, representando 82%. Entre as, 44 escolas possuem matrículas ativas de estudantes com deficiência visual, correspondendo a 35,2%.

A seleção de escolas contemplou dezessete dos trinta e um municípios da jurisdição (58%), garantindo diversidade territorial e ampliando a representatividade do conjunto investigado. Essa ampla adesão é fundamental, pois garantiu que os dados coletados refletissem a diversidade institucional, abrangendo municípios de diferentes portes:

pequeno (com uma a quatro escolas), médio (com cinco a dez escolas) e grande (com mais de dez escolas). Essa distribuição foi detalhada na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Classificação por porte dos municípios com escolas que possuem matrículas ativas de estudantes com deficiência visual

Características	Quantidades	%
Pequeno porte	07 municípios	41
Médio porte	07 municípios	41
Grande porte	03 municípios	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da Tabela 2 - Tabela que apresenta a classificação dos municípios com escolas que possuem matrículas de estudantes com deficiência visual, considerando o porte populacional. A organização inclui categorias de pequeno, médio e grande porte. Os dados indicam sete municípios de pequeno porte, correspondendo a 41%, sete municípios de médio porte, também com 41%, e três municípios de grande porte, correspondendo a 18%. A tabela mostra a distribuição dos municípios conforme o porte.

A amostra de quarenta e quatro escolas investigadas é heterogênea em termos de porte e localização (urbana e rural), atendendo estudantes da educação básica, o que inclui os anos iniciais e finais do ensino fundamental, além do ensino médio em alguns casos.

O atendimento aos estudantes com deficiência visual (DV), público da Educação Especial, nas escolas participantes, segue as diretrizes nacionais e estaduais, garantindo a matrícula nas classes comuns do ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contraturno.

No conjunto das 44 instituições de ensino que ratificaram a presença de matrículas ativas de alunos com deficiência visual na região sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE), contabilizou-se um total de 57 estudantes (N = 57). A análise dos dados revela a predominância de casos de baixa visão, que abrangem 43 discentes (75,0% do total), enquanto os 14 registros restantes referem-se a estudantes cegos, correspondendo a 25,0% da amostra.

Em relação ao tempo de matrícula na instituição, a maior concentração de estudantes se deu no intervalo de 2 a 5 anos (35,0%), seguido pela faixa de 5 a 9 anos (30,0%). Estudantes com até 1 ano de matrícula correspondem a 25,0%, e aqueles com mais de 9 anos representam 10,0% do total. O cruzamento dessas variáveis indicou que os estudantes com cegueira se concentraram principalmente na faixa de 5 a 9 anos, enquanto os estudantes com baixa visão se distribuíram de forma mais homogênea entre os

diferentes tempos de permanência na escola.

Em relação à estrutura de atendimento, das 44 escolas que atendem estudantes com deficiência visual, 36 possuíam Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) implantada, enquanto 8 não dispunham dessa estrutura. Apesar da significativa presença de SRMs para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi observada uma limitação relevante na formação específica dos profissionais.

Entre as escolas com SRM, apenas quatro professores de AEE foram identificados com domínio do sistema braille, um recurso fundamental para o atendimento pedagógico de estudantes com deficiência visual. Essa limitação é corroborada por participantes da pesquisa, que fizeram a seguinte ponderação: Apesar de termos salas de recursos, poucos professores dominam o braille, o que limita o atendimento aos estudantes cegos (R⁹ 7, 2025).

Esses dados sinalizam que, apesar da presença relativamente expressiva de estruturas físicas (salas de recursos) destinadas ao AEE, persistem fragilidades na formação especializada dos profissionais, sobretudo no domínio de recursos técnicos essenciais à educação de estudantes com deficiência visual. O contexto investigado apresenta uma heterogeneidade institucional, combinando avanços na implantação de salas de recursos com limitações na qualificação técnico-pedagógica dos responsáveis pelo atendimento.

O acolhimento educacional efetivo de estudantes com deficiência visual demanda recursos de acessibilidade específicos, como materiais em formatos ampliados, utilização do sistema braille, tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas. É igualmente crucial o suporte técnico-pedagógico fornecido pela rede estadual de ensino.

No entanto, a implementação bem-sucedida dessas ações está intrinsecamente ligada a fatores institucionais, tais como as condições estruturais de cada escola, a qualificação e formação dos profissionais envolvidos, e a colaboração eficaz entre a gestão escolar, o corpo docente e os serviços de apoio especializado.

Essas condições – estruturais e formativas – são indispensáveis para a análise das práticas de acolhimento educacional que serão detalhadas nas subseções seguintes. Isso se justifica pelo impacto direto que exercem na capacidade das escolas de elaborar e fornecer respostas pedagógicas que atendam de forma adequada às necessidades educacionais desses estudantes. Participaram desta pesquisa 42 profissionais da rede estadual de ensino vinculados à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni/MG, entre

⁹ R1...R7: Para garantia do anonimato dos profissionais que participaram da pesquisa, no decorrer do texto será utilizado a letra R acompanhado de um número ordinal, significando respondente 1,2...7 (Autora, 2026)

diretores(as), vice- diretores(as) e especialistas da educação básica que atuam em escolas com matrícula ativa de estudantes com deficiência visual. A definição dos participantes considerou critérios relacionados à atuação profissional e ao envolvimento direto com processos de acolhimento e inclusão escolar.

Para a realização desta pesquisa, foram convidados a participar, de forma anônima e voluntária. Eles responderam a um questionário estruturado, administrado por meio da plataforma Google Forms, que lhes foi enviado por e-mail institucional. A análise do perfil desses participantes é fundamental para a compreensão do capital profissional e formativo que sustenta as práticas de acolhimento educacional descritas posteriormente.

A investigação buscou reunir as percepções das equipes acerca das experiências de atendimento, adotando como princípio a escuta ativa dos profissionais diretamente envolvidos no processo. A proposta não se orientou pela contraposição de perspectivas, mas pela construção de um panorama integrado, capaz de evidenciar desafios e potencialidades presentes nos momentos iniciais do acolhimento educacional. Buscou-se, assim, compreender de que maneira as diretrizes inclusivas se materializam nas práticas institucionais. No segundo questionário, obtivemos quarenta e duas escolas respondentes no segundo questionário, que foram discutidos a partir dessa etapa.

Participaram da pesquisa: 19 diretores(as); 8 vice-diretores(as); 15 especialistas da educação básica. Quanto às etapas ofertadas pelas escolas representadas, observa-se predominância de instituições que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, etapas que implicam maior complexidade curricular e exigências organizacionais ampliadas.

A Figura 6 apresenta a distribuição do tempo de experiência profissional dos participantes da pesquisa em relação ao cargo ocupado, evidenciando diferenças relevantes entre os grupos analisados. Observa-se uma predominância significativa de profissionais com mais de 16 anos de experiência em todos os cargos, com destaque para os diretores(as), entre os quais 14 dos 19 participantes se encontram nessa faixa. Tendência semelhante é verificada entre os vice-diretores(as), com 6 dos 8 participantes apresentando mais de 16 anos de atuação. Esses dados indicam que os cargos de gestão escolar são ocupados majoritariamente por profissionais com trajetórias consolidadas, o que pode contribuir para maior domínio das dinâmicas institucionais e maior capacidade de tomada de decisão no contexto educacional. Essa experiência acumulada pode influenciar diretamente a forma como se estruturam as práticas de acolhimento e inclusão de estudantes com deficiência visual, especialmente no que se refere à implementação de

políticas e à organização do ambiente escolar.

No grupo dos especialistas da educação básica, embora também se observa predominância da faixa acima de 16 anos (8 participantes), verifica-se uma distribuição mais equilibrada entre as demais categorias de tempo de experiência, incluindo profissionais com 6 a 10 anos (3 participantes), 11 a 15 anos (2 participantes) e até 5 anos (2 participantes). Essa heterogeneidade sugere a presença de diferentes trajetórias formativas e níveis de inserção profissional, o que pode favorecer a articulação entre práticas consolidadas e abordagens mais recentes no campo da educação inclusiva.

Figura 6 – Tempo de experiência profissional dos gestores escolares e especialistas da educação básica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da Figura 6 - O gráfico apresenta a distribuição do tempo de experiência profissional dos participantes da pesquisa, organizada por cargo: Diretor(a), Vice-diretor(a) e Especialista da Educação Básica. Entre os Diretores(as) (n=19), observa-se predominância na faixa de acima de 16 anos, com 14 participantes, enquanto as demais faixas apresentam valores reduzidos: 3 participantes com até 5 anos, 1 entre 6 e 10 anos e 1 entre 11 e 15 anos. Nos Vice-diretores(as) (n=8), também se destaca a maior concentração na faixa de acima de 16 anos, com 6 participantes, havendo ainda 1 participante com até 5 anos, nenhum entre 6 e 10 anos e 1 entre 11 e 15 anos. Já entre os Especialistas da Educação Básica (n=15), a distribuição é mais equilibrada, embora a maior frequência também esteja na faixa de acima de 16 anos, com 8 participantes, seguida por 3 entre 6 e 10 anos, 2 entre 11 e 15 anos e 2 com até 5 anos. De modo geral, os dados evidenciaram que a maioria dos participantes, independentemente do cargo, possui mais de 16 anos de experiência profissional, com destaque para os cargos de direção e vice - direção, nos quais essa concentração é ainda mais acentuada. Esse resultado indica um perfil predominantemente experiente entre os profissionais investigados, com menor representatividade de indivíduos em

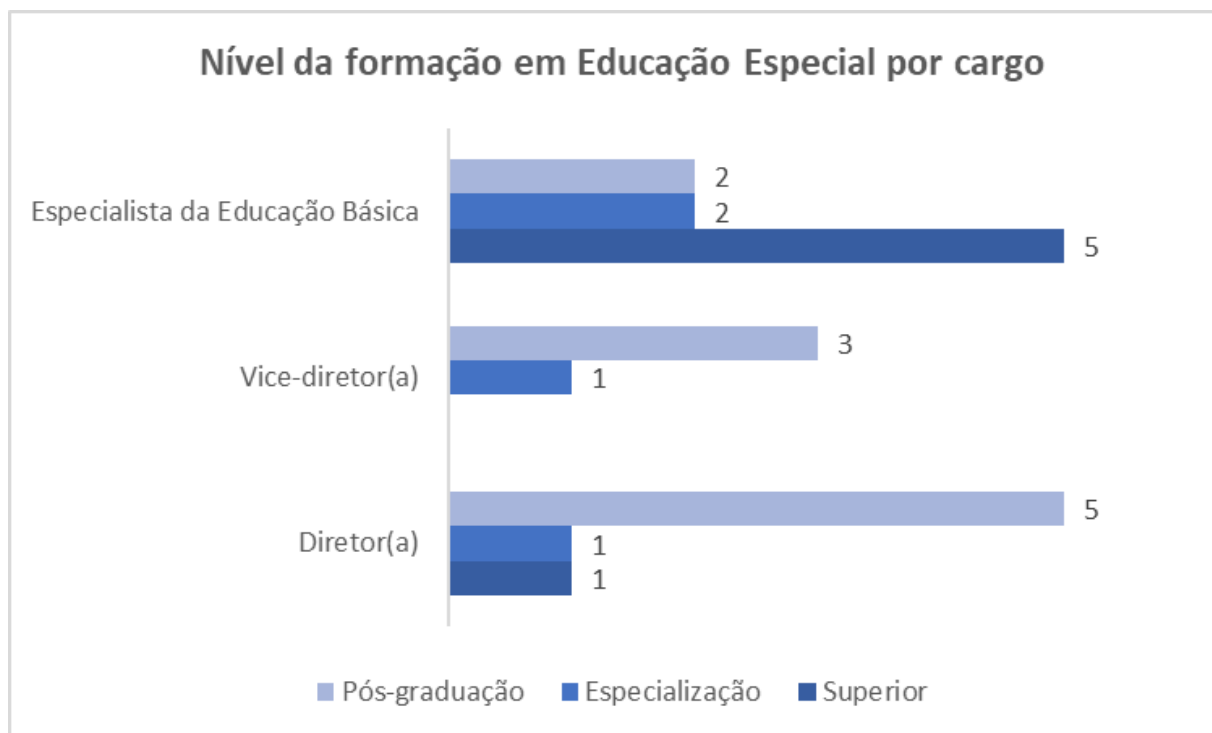
início ou meio de carreira, especialmente nas funções de maior responsabilidade.

De modo geral, os dados evidenciam que o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual, no contexto investigado, é desenvolvido predominantemente por profissionais experientes, especialmente aqueles que ocupam funções de gestão. Tal configuração reforça o papel estratégico desses sujeitos na consolidação de práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de investimentos contínuos em formação, de modo a garantir a atualização dessas práticas frente às demandas contemporâneas da educação.

A distribuição do tempo de experiência profissional dos participantes, apresentada na Figura 6, revela um perfil predominantemente experiente, com forte concentração de profissionais com mais de 16 anos de atuação, especialmente nos cargos de gestão (direção e vice-direção). Embora a experiência seja um fator de valorização, essa disparidade etária e de carreira levanta questões importantes sobre a renovação dos quadros, o potencial de estagnação de práticas e a menor representatividade de abordagens formativas mais recentes. A menor presença de profissionais em início ou meio de carreira, sobretudo nas funções estratégicas de gestão, pode indicar dificuldades na atração e retenção de novos talentos ou uma rigidez na estrutura de progressão profissional, o que, por sua vez, pode impactar a capacidade do sistema em inovar e responder prontamente às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Em continuidade à análise do perfil dos profissionais da gestão escolar, a seguir, o foco se desloca da distribuição etária para a formação acadêmica desses gestores. Este movimento é crucial, pois, se a idade e a experiência (Figura 6 - implícito) indicam uma possível lacuna geracional e de renovação, o nível e a área de formação (Figura 7) revelam as bases de conhecimento e a especialização que fundamentam as decisões administrativas e pedagógicas, especialmente no que tange à educação inclusiva.

A Figura 7 apresenta a formação acadêmica dos três grupos de profissionais da gestão escolar: diretores(as), vice-diretores(as) e especialistas da educação. Analisar a formação é importante para identificar o nível de escolarização e as áreas de estudo predominantes nesses grupos. Considerando que a formação inicial e continuada impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, das decisões administrativas e da gestão da inclusão, esta avaliação permite verificar a diversidade das bases acadêmicas dos gestores e sua pertinência em relação às necessidades das escolas que atendem alunos com deficiência visual.

Figura 7 - Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa N=42

Fonte: Dados da Pesquisa, 2026.

Descrição da Figura 7: Título - Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa N=42, um gráfico de barras que apresenta a distribuição do nível de formação em Educação Especial, organizada por cargo. Os cargos analisados são: diretor(a), vice-diretor(a) e especialista da educação básica. Entre os diretores, há 7 pessoas no total: 1 com formação superior, 1 com especialização e 5 com pós-graduação. Entre os vice-diretores, são 4 pessoas: nenhuma com formação superior, 1 com especialização e 3 com pós-graduação. Entre os especialistas da educação básica, são 9 pessoas: 5 com formação superior, 2 com especialização e 2 com pós-graduação. Os dados mostram que: Nos cargos de direção (diretor e vice-diretor), a maioria possui pós-graduação

A análise das categorias de formação dos participantes revela que a pós-graduação é a formação predominante entre vice-diretores(as) (87,5%). Essa qualificação também é significativa entre especialistas (40,0%) e diretores(as) (36,8%). Por outro lado, os especialistas se sobressaem na formação inicial, apresentando a maior proporção de graduação em Pedagogia (53,3%).

Analisar essa distribuição permite verificar a diversidade das bases acadêmicas dos gestores e sua pertinência em relação aos desafios contemporâneos da educação, especialmente no contexto da inclusão de alunos com deficiência visual.

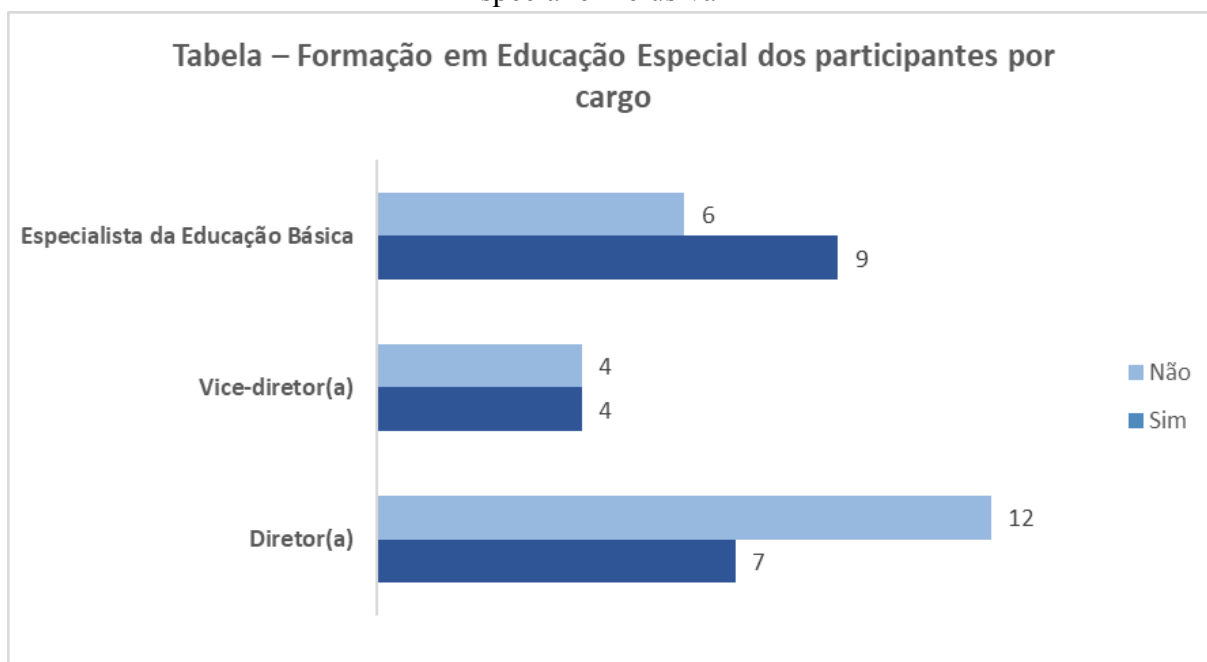
A alta prevalência de pós-graduação, notavelmente entre vice-diretores(as) (87,5%) e com significativa presença nos demais cargos, atesta um esforço de qualificação em nível *lato sensu* por parte dos profissionais da gestão. Contudo, a análise crítica deve ponderar se essa formação avançada está diretamente alinhada e especializada nas competências

exigidas pela gestão da educação inclusiva e pela deficiência visual. A concentração de graduação em Pedagogia entre especialistas, embora esperada, também exige uma reflexão sobre a necessidade de aprofundamento em temas específicos da educação especial, sugerindo que o nível de qualificação formal não garante, por si só, a expertise necessária para a inovação e a resposta efetiva às necessidades de todos os alunos.

Ainda no campo da formação acadêmica e sua relevância para a prática, a próxima figura focará em detalhar a Formação em Educação Especial dos participantes, permitindo verificar de maneira mais específica o preparo desses gestores e especialistas para lidar com os desafios inerentes à inclusão, tema que se aprofundará na análise subsequente.

A análise abrange tanto a presença ou ausência dessa formação quanto o nível em que foi obtida (graduação, especialização ou pós-graduação). É fundamental investigar essa informação para avaliar a capacidade técnica dos gestores no manejo das barreiras pedagógicas, administrativas e atitudinais que afetam os estudantes público-alvo da Educação Especial, particularmente aqueles com deficiência visual. Os dados contribuem, assim, para identificar carências formativas e subsidiar a elaboração de políticas institucionais de formação continuada.

Figura 8 - Levantamento da % de participantes que tem formação em Educação Especial e Inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa

Descrição da Figura 8 – Formação em Educação Especial dos participantes, por cargo. A figura apresenta dados sobre a formação em Educação Especial dos participantes, organizados de acordo com o cargo. Os cargos considerados são: diretor(a), vice-diretor(a) e especialista da educação

básica. Para cada cargo, são informadas as quantidades de participantes que possuem formação em Educação Especial, que possuem o total de respondentes da pesquisa N=42 informado no título do gráfico. Verifica-se que, entre os diretores, 7 participantes possuem formação e 12 não possuem, totalizando 19. Entre os vice-diretores, há distribuição equivalente, com 4 participantes com formação e 4 sem formação, totalizando 8. Já entre os especialistas da educação básica, 9 possuem formação e 6 não possuem, totalizando 15. No total geral, 20 participantes possuem formação em Educação Especial e 22 não possuem. Os dados indicam maior número de diretores sem formação, equilíbrio entre vice-diretores e predominância de formação entre os especialistas da educação básica.

Em suma, o perfil profissional e formativo das equipes gestoras e pedagógicas das escolas da SRE de Teófilo Otoni é caracterizado pela vasta experiência e alta escolaridade, mas também pela fragilidade na formação voltada para as especificidades da Educação Especial e Inclusiva. Tais condições estruturais e formativas formam o pano de fundo para a análise das práticas de acolhimento. A seção subsequente aprofunda a discussão sobre as ações concretas, a percepção dos desafios e as estratégias adotadas por esses profissionais no cotidiano das escolas investigadas.

O perfil dos profissionais de gestão e coordenação pedagógica das escolas da SRE de Teófilo Otoni é marcado por vasta experiência e alta qualificação acadêmica. A maioria dos Diretores, Vice-Diretores e Especialistas possui Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização), superando 90% dos entrevistados, e uma parcela significativa (30% dos Especialistas e 25% dos Diretores) possui Mestrado, indicando um sólido investimento em aprofundamento teórico-prático e capacidade para tomada de decisões.

No que tange à formação em Educação Especial, a análise demonstra uma distribuição desigual entre os cargos: 60,0% dos especialistas, 50,0% dos vice-diretores(as) e 36,8% dos diretores(as) possuem qualificação na área. Entre os qualificados, predomina a pós-graduação para diretores(as) (71,4%) e vice-diretores(as) (75,0%), enquanto a formação dos especialistas é mais diversificada.

Apesar do alto grau de escolaridade e da experiência, um ponto de fragilidade crucial é a formação específica em Educação Especial ou Inclusiva, essencial para o acolhimento de estudantes com deficiência visual. Constatou-se que apenas 15% dos participantes realizaram cursos de especialização ou aperfeiçoamento focados diretamente nessa área. Essa lacuna corrobora a literatura que aponta a insuficiência de formação especializada como um obstáculo para a efetivação das políticas inclusivas (Mendes, 2010; Prieto, 2006), sugerindo que a qualificação geral e a experiência não são suficientes para atender às demandas específicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em síntese, o corpo técnico-pedagógico apresenta um alto nível de qualificação geral, mas uma formação específica incipiente em Educação Especial e Inclusiva. Essas

condições estruturais e formativas são o contexto no qual se inserem as práticas de acolhimento analisadas na seção subsequente, que aprofundará as ações concretas, desafios e estratégias adotadas pelos profissionais.

5.2. Acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual: o que as evidências revelaram

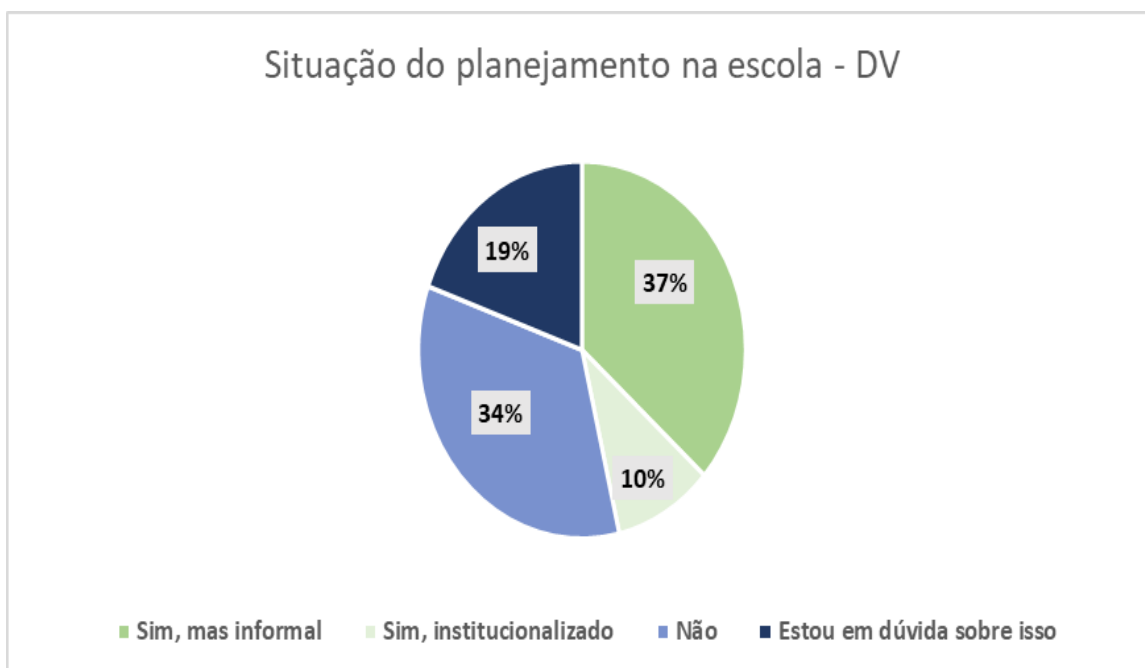
A análise da experiência e do perfil formativo dos participantes, conforme detalhado anteriormente, serve de fundamento para a investigação das práticas de acolhimento educacional adotadas pelas escolas no atendimento aos estudantes com deficiência visual. Esta subseção concentra-se em apresentar e analisar os dados relativos às percepções dos gestores e especialistas sobre o conceito de acolhimento, o nível de sistematização das ações institucionais e a identificação de desafios e potencialidades no processo. Além disso, dedica-se à análise das práticas institucionais de acolhimento especificamente direcionadas a esses estudantes, abrangendo a organização do planejamento, a avaliação processual, a participação multiprofissional e a formação continuada da equipe nas escolas participantes.

O acolhimento de estudantes com deficiência visual é reconhecido pelos participantes como uma prática relevante no processo de inclusão. Contudo, os resultados apontam que essas ações ainda se encontram em diferentes estágios de implementação ou consolidação nas escolas, com fragilidades evidentes na sua sistematização e planejamento.

A pesquisa revelou que o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na maioria das escolas analisadas manifesta-se principalmente por meio de ações circunstanciais e iniciativas isoladas de profissionais, carecendo de uma política interna estruturada e contínua.

Essa falta de sistematização é confirmada pela análise da presença de um planejamento específico para o acolhimento de estudantes com Deficiência Visual (DV), detalhado na figura 5, que revela a predominância de práticas não formalizadas ou inexistentes. A formalização do acolhimento ainda é minoritária, e a significativa presença de respostas marcadas por incerteza sugere fragilidades na consolidação de protocolos institucionais, evidenciando a necessidade de ações para diminuir a improvisação pedagógica e melhorar a comunicação interna.

Figura 9 - Porcentagem das escolas que tem planejamento de acolhimento para estudantes com DV



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da Figura 9 – Título: Porcentagem das escolas que tem planejamento de acolhimento para estudantes com DV, gráfico de setores apresenta os dados da tabela em percentual.: 37% (15 respostas), planejamento informal, 10% (4) planejamento institucionalizado, 34% (14) não há planejamento, 19% (8) estão em dúvida sobre isso.

Os dados da Figura 9 revelaram uma situação preocupante em relação ao acolhimento de estudantes com Deficiência Visual (DV) nas escolas. A soma das escolas que não possuem planejamento (34%) e aquelas que estão em dúvida sobre a existência de um (19%) atingiram 53% das respostas. Isso significa que mais da metade das escolas (53%) não tinham clareza ou não estabeleceram formalmente um processo de acolhimento, o que pode comprometer significativamente a inclusão e o início da trajetória escolar dos estudantes.

Embora 37% das escolas citam um "planejamento informal", a natureza "informal" sugere a ausência de diretrizes claras, padronizadas e documentadas, dependendo muito da iniciativa individual de professores e gestores. Isso gera inconstância e fragilidade no processo, em contraste com o "planejamento institucionalizado", presente em apenas 10% das respostas, que indica um protocolo formalmente adotado pela escola.

A baixa porcentagem de planejamento institucionalizado (10%) e o alto índice de incerteza (19%) e ausência (34%) apontam para uma lacuna crítica na gestão e nas políticas de inclusão dentro das escolas pesquisadas. O acolhimento é o primeiro passo para o sucesso da inclusão e, quando não é formalizado, corre o risco de ser negligenciado ou executado de maneira inconsistente, afetando a adaptação e o desenvolvimento dos

estudantes com deficiência visual.

A informalidade e a falta de planejamento indicam que, para a maioria das escolas, a inclusão ainda não se estabeleceu como uma prática pedagógica e administrativa plenamente incorporada, priorizada ou consolidada. Este cenário aponta para uma considerável divergência entre o arcabouço normativo das políticas educacionais de inclusão e sua concretização no cotidiano escolar. Isso sugere que, embora o processo inclusivo esteja formalmente instituído, ele ainda carece de uma efetiva consolidação prática no contexto das escolas.

A análise indicou que o acolhimento se restringe a um evento inicial (matrícula), não sendo um processo contínuo que permeia a trajetória escolar. Essa limitação compromete seu potencial estruturante para a inclusão e a plena participação.

Essa observação — de que o acolhimento é pontual e depende de iniciativas individuais, e não de uma política institucionalizada — tensiona o conceito de escola inclusiva de Mantoan (2015), revelando um descompasso entre os princípios inclusivos e sua concretização.

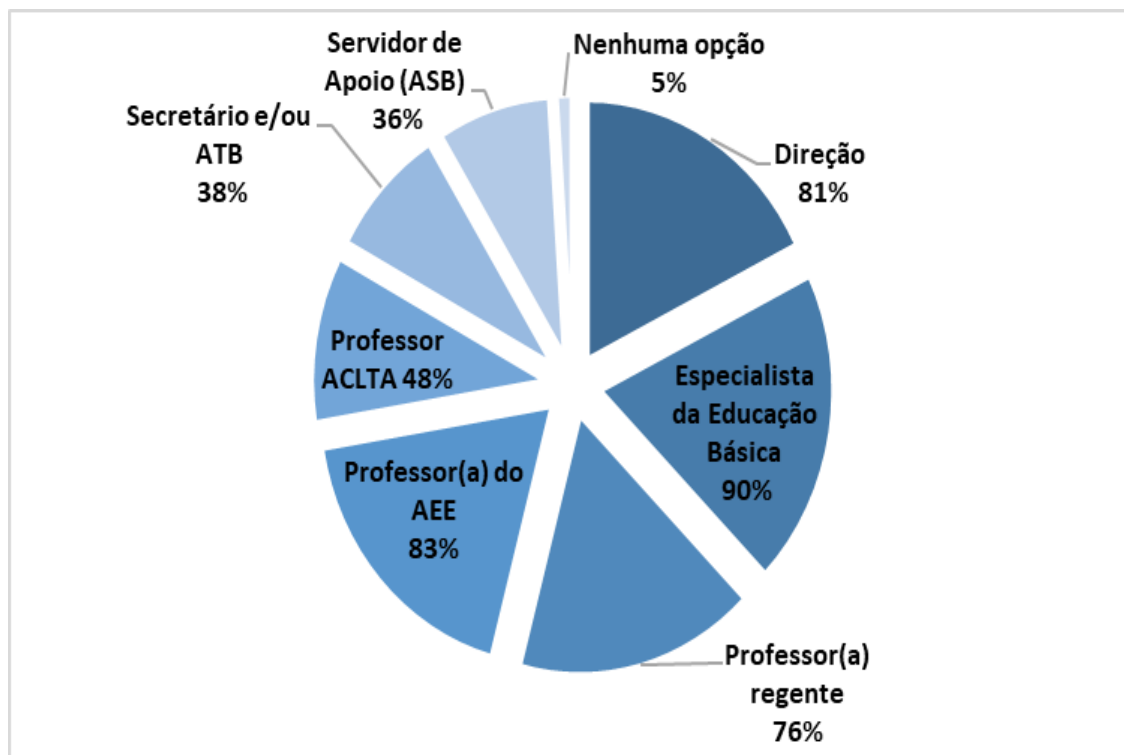
Sob a ótica freireana (Freire, 2015), essa restrição é crítica, pois o processo educativo exige diálogo e reconhecimento. O acolhimento não deve ser reduzido a procedimentos administrativos, mas sim uma prática ética e pedagógica permanente. Embora elementos como a escuta ativa e o diálogo com as famílias estejam presentes, sua institucionalização é incipiente. No que tange à participação profissional no processo de acolhimento, evidenciou-se o envolvimento de gestores, especialistas e professores, em uma configuração que denota uma compreensão coletiva da responsabilidade, alinhada à visão de inclusão como processo institucional (Sassaki, 2010).

Na figura 10 ilustra a distribuição percentual dos profissionais que atuam no acolhimento de estudantes com deficiência visual. Os dados mostram que o Especialista da Educação Básica (90%), o Professor do AEE (83%) e a Direção (81%) são os principais agentes, destacando o papel central das equipes pedagógicas e gestoras na organização desse processo. Uma pequena parcela de respondentes (5%) indicou, ainda, a ausência de um envolvimento profissional definido no acolhimento. Isso sugere que, embora haja uma diversidade de atores, a participação ainda se concentra em segmentos específicos da equipe escolar.

Entre os profissionais mais citados destacam-se o Especialista da Educação Básica, a Direção, o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor Regente. Além desses profissionais, também foram mencionados servidores de apoio,

como secretário(a)/ATB¹⁰, professor(a) ACLTA¹¹ e servidores de apoio (ASB)¹², indicando que o acolhimento tende a envolver diferentes setores da escola.

Figura 10 - Profissionais que participam do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da Figura 10: Título: Profissionais que participam do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual. Gráfico de setores que compõem os dados da tabela em percentual. Os maiores percentuais são de: Especialista da educação básica 90%, Professor do AEE 83%, Direção 81%, e os menores são: Secretário/ATB 38%, Servidor de apoio 36% e nenhuma participação 5%.

A análise do Gráfico evidencia que o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual é compreendido, pelas escolas investigadas, como uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores institucionais. A forte presença do Especialista da Educação Básica, do Professor do AEE e da Direção indica que o processo de acolhimento

¹⁰ **ATB:** Denominação oficial adotada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, significado Assistente Técnico de Educação Básica (Lei Estadual nº 15.293/2004)

¹¹ **ACLTA:** Denominação oficial adotada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, significado Professor de Apoio à comunicação, linguagens e tecnologia assistiva (Resolução SEE/MG nº 4256, 2020)

¹² **ASB:** Denominação oficial adotada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, significado Auxiliar de Serviços de Educação Básica, que tem sua função regulamentada no Art. 54 - Para os estudantes que necessitarem de apoio para desenvolver atividades da vida diária (locomotoção, higiene pessoal e alimentação), será autorizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) (Resolução SEE/MG nº 4256, 2020)

tende a ser estruturado a partir de funções pedagógicas e gestoras, o que reforça seu caráter institucional e não apenas individual. Por outro lado, a menor participação de profissionais de apoio, como secretário/ATB e servidores de apoio, bem como a existência de casos em que não há participação definida, revela que essa atuação coletiva ainda não está plenamente sistematizada em todas as escolas.

Sob a perspectiva freiriana, esse cenário revela uma contradição importante: embora haja múltiplos sujeitos envolvidos, o princípio do diálogo e da construção coletiva ainda não se materializa de forma plenamente articulada. A diversidade de profissionais, por si só, não garante práticas colaborativas efetivas. A ausência de integração entre esses atores aponta para fragilidades no planejamento conjunto e na construção de estratégias pedagógicas compartilhadas, o que pode comprometer a qualidade do acolhimento.

Assim, os dados reforçam que o acolhimento educacional, para além da participação de diferentes profissionais, requer organização institucional, definição de fluxos e fortalecimento de práticas colaborativas. Somente a partir dessa articulação será possível consolidar um modelo de inclusão que seja, de fato, dialógico, contínuo e alinhado aos princípios de uma educação inclusiva, crítica e emancipadora.

A investigação sobre a formação continuada específica em Inclusão de estudantes com deficiência visual demonstrou a sua importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adequadas. Nesse sentido, é fundamental analisar o nível de envolvimento das equipes escolares com este tipo de aprofundamento.

A formação continuada dos profissionais emergiu como um dos principais eixos críticos da análise. A predominância de participação esporádica em processos formativos e a baixa incidência de formações contínuas e especializadas em deficiência visual indicaram não apenas uma insuficiência quantitativa, mas também fragilidades estruturais nas políticas de formação continuada. Conforme evidenciado no figura 11, a maior parte dos participantes declarou participar de formações apenas esporadicamente, enquanto uma parcela reduzida indicou participação contínua, revelando a descontinuidade desse processo formativo no contexto investigado.

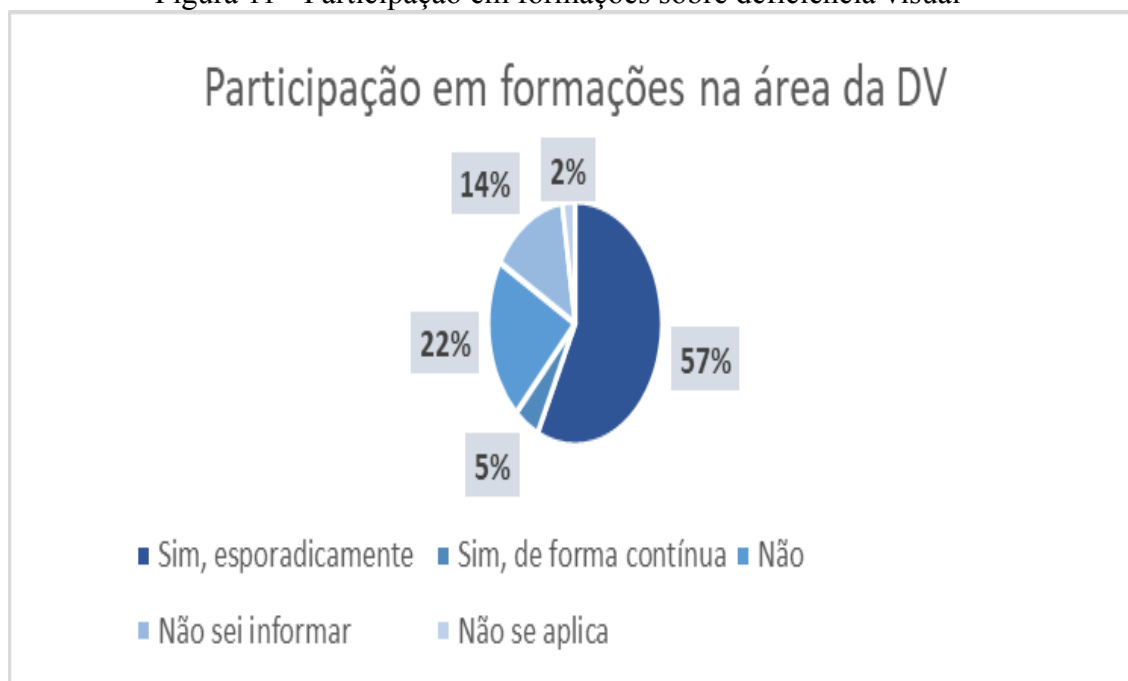
Essa limitação formativa foi corroborada pelas falas dos participantes, que evidenciaram, de forma recorrente, a centralidade da formação como condição para a qualificação das práticas. Como destacado, há “falta de formação adequada para lidar com as necessidades específicas desses alunos”, sendo que “muitas vezes a formação inicial não aborda de maneira suficiente as práticas inclusivas”, o que gera insegurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em consonância, outro participante enfatizou a “necessidade de formação continuada para aprofundar conhecimentos em DV e tecnologias assistivas”, reforçando que a lacuna formativa não se restringe ao acesso inicial, mas à ausência de processos sistemáticos de atualização profissional.

Além disso, a demanda por formação aparece articulada à necessidade de qualificação mais ampla das equipes escolares, como expresso na afirmação de que são necessários “profissionais preparados com formação específica para atender esses alunos em sala de aula” e “capacitação para todos os servidores da escola”. Tal perspectiva amplia a compreensão da formação continuada como responsabilidade coletiva e institucional, e não apenas individual.

A figura 11 traz os dados de participação das equipes escolares participantes em formações sobre a deficiência visual, para atuação junto aos estudantes:

Figura 11 - Participação em formações sobre deficiência visual



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da figura 11: Título: Participação em formações sobre deficiência visual. O gráfico de setores apresenta os dados de participação dos profissionais em formações continuadas, em percentual: 57% participam esporadicamente, 5% participam de forma contínua, 22% não participam, 14% não sabem informar, 2% não se aplica.

A análise também revelou uma contradição significativa: embora a formação seja reconhecida como fundamental, sua ausência não impede a realização das práticas, que acabam ocorrendo de forma improvisada. Esse aspecto é evidenciado na fala que aponta que “a falta de recursos adequados [...] e a necessidade de capacitação adequada para os

professores lidarem com a diversidade de cada aluno, impactam diretamente o trabalho pedagógico, indicando que os profissionais atuam, muitas vezes, sem o suporte formativo necessário.

Outro elemento recorrente nas falas refere-se à relação entre formação e condições de trabalho. Um dos participantes destacou que “tempo reduzido para planejar e adaptar atividades individualizadas” e “falta de articulação entre professores da sala regular e o AEE” dificultam a efetivação de práticas mais qualificadas, evidenciando que a formação, por si só, não é suficiente, dependendo de condições institucionais que viabilizem sua aplicação.

Adicionalmente, emergiram relatos que evidenciam a necessidade de maior sistematicidade nas políticas formativas, como na afirmação de que seria necessário “dar cursos, capacitações com mais frequência para professores e especialistas”, indicando que a descontinuidade das ações formativas constitui um obstáculo à consolidação de práticas inclusivas. Essa percepção reforça a análise de Gatti (2010) e Pletsch (2014), ao evidenciar que a fragmentação das políticas de formação compromete a qualidade do atendimento educacional.

Nesse contexto, a lacuna entre os avanços teóricos e sua aplicação prática também se tornou evidente. Embora estudos como os de Borges e Mendes (2021) e Silva, Valenzuela e Queiroz (2023) apontam o potencial de tecnologias assistivas e recursos táteis, os dados empíricos revelaram que tais recursos “nem sempre estão disponíveis ou chegam em tempo hábil”, o que, associado à falta de formação, limita sua incorporação no cotidiano escolar.

Por fim, a análise das falas evidenciou que a formação continuada é compreendida pelos participantes como elemento estruturante para a melhoria da inclusão, sendo frequentemente associada a outras dimensões, como acessibilidade, planejamento e cultura escolar. Como sintetiza um dos respondentes, “para melhorar a inclusão e o acolhimento [...] é necessário adotar medidas integradas que envolvam formação, planejamento, acessibilidade e cultura escolar”, indicando que a formação se insere em um conjunto mais amplo de condições necessárias à efetivação do acolhimento educacional.

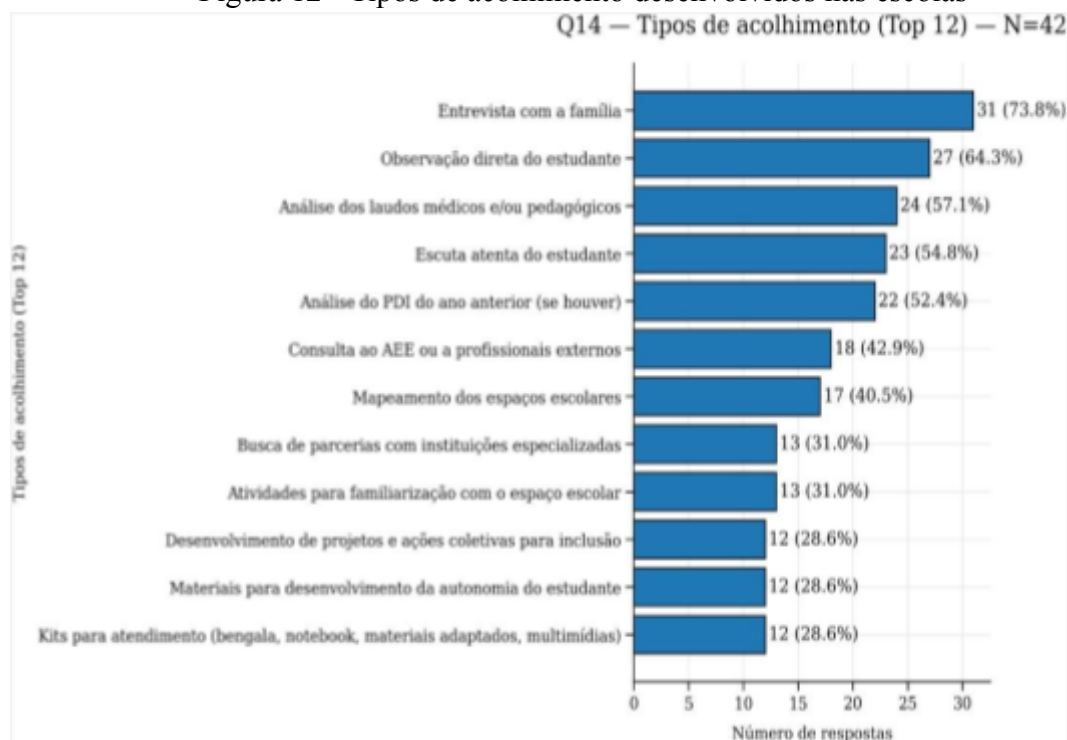
5.3 Acolhimento educacional: Práticas e desafios

Para aprofundar uma compreensão sobre a efetivação prática do acolhimento educacional, os participantes foram questionados sobre quais ações são realizadas para

identificar as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência visual. As respostas indicaram que o acolhimento educacional ocorre por meio de uma combinação de estratégias pedagógicas, organizacionais e relacionais. Entre as práticas mais mencionadas destacaram-se entrevistas com familiares, observação do estudante, análise de laudos, escuta ativa e consulta ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Foram identificadas, ainda, ações institucionais relacionadas à organização do ambiente escolar, como consulta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mapeamento dos espaços físicos da escola, familiarização do estudante com o ambiente e estabelecimento de parcerias com instituições especializadas. Além disso, mencionaram a disponibilização de materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva, conforme ilustrado na figura 12:

Figura 12 - Tipos de acolhimento desenvolvidos nas escolas



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da figura 12: O gráfico apresenta os tipos de acolhimento utilizados pelas escolas, tanto em quantidade como em percentual dentre eles estão: Entrevista com a família: 34 respostas (77,30%), Escuta atenta do estudante: 32 respostas (72,70%), Observação direta do estudante: 36 respostas (81,80%), Análise de laudos médicos/pedagógicos: 30 respostas (68,20%), Mapeamento dos espaços escolares: 24 respostas (54,50%), Análise do PDI anterior: 26 respostas (59,10%), Consulta ao AEE ou profissionais externos: 22 respostas (50,00%), Desenvolvimento de atividades de familiarização com o espaço: 18 respostas (40,90%), Busca de parceiros com instituições especializadas: 16 respostas (34,40%), Desenvolvimento de projetos coletivos de inclusão: 18 respostas (40,90%) e Estudo de caso e planejamento atendimento: 14 respostas (31,80%).

No mapeamento das práticas de acolhimento para conhecer as necessidades e especificidades de estudantes com deficiência visual (DV) (N = 42), destacam-se entrevista com a família (73,8%), observação direta do estudante (64,3%), análise de laudos médicos e/ou pedagógicos (57,1%), escuta atenta do estudante (54,8%) e consulta ao PDI anterior, quando existente (52,4%).

Complementarmente, observam-se ações de articulação técnica (consulta ao AEE/externos, 42,9%; parcerias institucionais, 31,0%) e organização do ambiente e recursos (mapeamento de espaços, 40,5%; kits e materiais para autonomia, 28,6%), bem como iniciativas voltadas à inclusão e familiarização com o espaço escolar.

Esse conjunto indica um acolhimento que combina diagnóstico individualizado com adaptações institucionais. O estudo demonstrou que as escolas empregam diversas estratégias para acolher estudantes com deficiência visual, quando a questão elaborada apresentou alternativas para escolha, o respondente poderia marcar mais de uma alternativa. No entanto, essas práticas carecem de sistematização e estruturação em planejamentos institucionais formais.

A necessidade de sistematização dessas ações ressalta a importância de práticas educativas pautadas no respeito à autonomia e às experiências dos estudantes, um princípio ético central na pedagogia de Paulo Freire (2015, p. 58). Sob esse prisma, o acolhimento educacional, ao valorizar os saberes e as trajetórias individuais, reconhece o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, seguindo a máxima freiriana de que “não há docência sem discência” (Freire, 2015, p. 25).

Dessa forma, o acolhimento institucional, quando alinhado a práticas pedagógicas dialógicas, fortalece o sentimento de pertencimento e promove condições mais justas e equitativas de acesso, participação e aprendizagem. A construção de práticas inclusivas implica criar condições para que os estudantes participem efetivamente do processo de aprendizagem, superando concepções de ensino baseadas na simples transmissão de conteúdos e valorizando estratégias pedagógicas que favoreçam a produção e a construção do conhecimento (Freire, 2015, p. 47).

Para aprofundar a análise, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de acolhimento e atendimento a estudantes com deficiência visual. Essa etapa permitiu evidenciar as condições concretas que dificultam a efetivação de um acolhimento educacional que seja, de fato, seguro, pedagógico e inclusivo. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se sustenta apenas em atitudes individuais, mas depende de condições institucionais, planejamento sistemático e disponibilidade de

recursos especializados.

A figura 13 sintetiza os principais desafios apontados pelos participantes, revelando tanto a frequência quanto a relevância atribuída a cada aspecto.

Figura 13 - Levantamento dos desafios no acolhimento de estudantes com DV



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da figura 13: Título - Levantamento dos desafios no acolhimento de estudantes com DV. O gráfico de barras apresenta os desafios no acolhimento utilizados pelas escolas, tanto em quantidade como em percentual dentre eles estão: Formação da equipe escola: 33 respostas (75,00%), Materiais acessíveis: 22 respostas (50,00%), Recursos humanos: 19 respostas (43,20%), Barreiras arquitetônicas: 17 respostas (38,60%), Barreiras atitudinais: 12 respostas (27,30%), Barreiras comunicacionais: 11 respostas (25,00%), Falta de sala de recursos funcionais: 13 respostas (29,50%), Planejamento conjunto: 9 respostas (20,50%), Resistência de professores: 8 respostas (18,20%), Resistência dos colegas: 2 respostas (4,50%), Ausência de apoio técnico/pedagógico externo: 7 respostas (15,90%).

Observou-se que a formação da equipe escolar aparece como o desafio mais recorrente, mencionado por 75% dos respondentes (33 respostas). Esse dado indica uma lacuna significativa na preparação dos profissionais para atuar com estudantes com deficiência visual, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada.

Em seguida, destacaram-se a falta de materiais acessíveis (50%) e as limitações de

recursos humanos (43,2%), o que sugere que, além da formação, há insuficiência de suporte prático para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Esses elementos apontam para dificuldades concretas no cotidiano escolar, como a adaptação de conteúdos e a disponibilidade de profissionais especializados.

As barreiras arquitetônicas (38,6%) também apareceram com destaque, indicando que a infraestrutura física ainda representa um obstáculo relevante para a plena participação dos estudantes. Paralelamente, as barreiras atitudinais (27,3%) e comunicacionais (25%) revelaram que aspectos culturais e relacionais ainda precisam ser superados, embora com menor incidência em comparação aos fatores estruturais.

Outro ponto relevante foi a falta de sala de recursos multifuncionais (29,5%) e a fragilidade no planejamento conjunto (20,5%), evidenciando dificuldades na articulação entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa desarticulação compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Os dados também mostraram menor incidência de resistência por parte dos professores (18,2%) e dos colegas (4,5%), o que pode indicar avanços no campo das atitudes inclusivas. No entanto, a presença desses fatores, ainda que em menor proporção, demonstraram que a inclusão também demanda mudanças nas relações interpessoais e na cultura escolar. Por fim, a ausência de apoio técnico-pedagógico externo (15,9%) reforçou a necessidade de redes de suporte que auxiliem as escolas no enfrentamento dos desafios.

De modo geral, a análise evidencia que os principais entraves à inclusão estão concentrados em dimensões estruturais e institucionais, mais do que em resistências individuais. Isso reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se limita à inserção do estudante no ensino regular, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas, das estruturas físicas e das relações educativas, garantindo condições efetivas de participação e aprendizagem.

Essa interpretação dialoga com Mantoan (2015), ao defender que a inclusão implica uma transformação estrutural da escola, superando modelos pedagógicos homogeneizadores. Assim, os dados analisados indicam que a efetivação de um acolhimento inclusivo depende, fundamentalmente, da consolidação de condições institucionais que sustentem o trabalho docente e promovam uma educação comprometida com a diversidade.

5.3.1 O acolhimento educacional como processo em construção: avanços, tensões e desafios institucionais

Os resultados desta pesquisa indicaram que o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual se configura como um processo em construção, marcado simultaneamente por avanços e limitações estruturais. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico, e não como um estado finalizado, uma vez que a coexistência de iniciativas positivas e fragilidades institucionais exige constante reflexão e reconfiguração das práticas educativas.

A análise dos dados evidenciou que, nas escolas investigadas, práticas de acolhimento estavam presentes no cotidiano, porém de forma pouco sistematizada. Esse cenário revela uma tensão entre a intencionalidade pedagógica e as condições institucionais disponíveis. No plano das ações, o acolhimento foi desenvolvido por meio de estratégias como entrevistas com familiares, observação dos estudantes, análise de laudos, escuta ativa e consulta ao Plano de Desenvolvimento Individual. Tais práticas indicaram aproximações com uma perspectiva dialógica, centrada no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos.

Entretanto, essas ações ocorrem, em grande medida, de forma pontual e dependente da iniciativa individual dos profissionais, o que compromete sua continuidade e efetividade. Essa descontinuidade é evidenciada nas falas dos participantes, como: “muitos professores não tiveram preparo para trabalhar com estudantes cegos e acabam improvisando estratégias sem apoio institucional” (Gestor Escolar, 2025) e “o estudante é bem recebido no início, mas depois não há continuidade no acompanhamento” (Vice-diretor, 2025). Tais relatos indicam um descompasso entre as exigências do trabalho pedagógico e as condições institucionais oferecidas.

No que se refere às dimensões estruturais, persistem lacunas significativas. Apesar da existência de recursos institucionais relevantes, como as salas de recursos multifuncionais, observa-se insuficiência de materiais pedagógicos acessíveis, como livros em braille, textos ampliados e tecnologias assistivas, o que dificulta o acesso ao currículo e limita a participação plena dos estudantes. Essa realidade dialoga com as contribuições de Rendón, Uclés e Cañadas (2022), que destacam a importância da adaptação de tarefas para o desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência visual.

A formação continuada emerge como um eixo central nesse contexto. Embora reconhecida como essencial, sua ausência ou fragilidade compromete a qualidade das

práticas, resultando em ações improvisadas e pouco consistentes. Esse cenário reforça a necessidade de políticas formativas sistemáticas, conforme apontam Gatti (2010) e Pletsch (2014).

De modo semelhante, a acessibilidade estrutural e pedagógica, embora reconhecida como condição fundamental, não se traduz, na mesma proporção, em intervenções efetivas. A presença de barreiras arquitetônicas e a insuficiência de tecnologias assistivas evidenciam uma dissociação entre o conhecimento das necessidades e sua implementação concreta, conforme discutem Carvalho (2004) e Booth e Ainscow (2002).

No campo dos recursos humanos, a presença de diferentes profissionais revela uma compreensão ampliada do acolhimento como responsabilidade coletiva. Contudo, a ausência de planejamento colaborativo, a rotatividade de profissionais e a limitação de tempo institucional dificultam a articulação das ações, resultando na fragmentação das práticas.

Por outro lado, a dimensão relacional se destaca como um aspecto mais consolidado. As falas dos participantes evidenciam a valorização da empatia, do respeito e da escuta, indicando alinhamento com princípios inclusivos no plano das atitudes. No entanto, essa dimensão, embora fundamental, mostra-se insuficiente quando dissociada de condições estruturais e organizacionais adequadas.

Paralelamente, foram identificadas práticas positivas, como a produção de materiais acessíveis, adaptações pedagógicas, planejamento antecipado em alguns casos e ações de sensibilização da comunidade escolar. Essas iniciativas evidenciam potencialidades importantes, mas ainda ocorrem de forma isolada, sem institucionalização.

Dessa forma, o acolhimento educacional configura-se como um campo de contradições, no qual coexistem compromisso profissional e limitações institucionais. Os dados indicam que as escolas avançam no reconhecimento das demandas, mas enfrentam dificuldades na consolidação de práticas estruturadas. O principal desafio, portanto, não reside na ausência de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas na dificuldade de transformar esse conhecimento em ações contínuas, articuladas e institucionalizadas.

Nessa direção, a efetivação do acolhimento depende da articulação entre diferentes dimensões institucionais, incluindo políticas públicas, formação docente, acessibilidade estrutural e a construção de uma cultura escolar pautada no diálogo e na valorização da diversidade. Apesar de sua reconhecida importância, essa prática ainda se apoia, predominantemente, em iniciativas isoladas, em detrimento de políticas institucionais consolidadas, o que corrobora as reflexões de Mantoan (2015) e Sassaki (2010).

Em sintonia com Freire (2015), que compreende o acolhimento como prática ética e dialógica, torna-se fundamental que esse processo seja contínuo, estruturado e institucionalizado. Tal movimento é indispensável para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência visual.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de superação de práticas fragmentadas em direção à construção de um modelo institucional de acolhimento. Esse modelo deve ser capaz de integrar dimensões pedagógicas, estruturais e relacionais, consolidando a inclusão como prática efetiva. É nesse contexto que se insere a proposição do modelo teórico apresentado na subseção seguinte, que busca sistematizar e articular os elementos identificados na análise, contribuindo para o fortalecimento de políticas e práticas educacionais inclusivas.

5.3.2 Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com deficiência visual

A complexidade do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual, evidenciada pela coexistência de práticas pedagógicas relevantes e fragilidades institucionais, indicou a necessidade de sistematização teórica capaz de integrar as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo. Nesse contexto, foi elaborado o Modelo Teórico do Acolhimento Educacional, construído a partir das categorias emergentes da pesquisa e orientado pela perspectiva analítica de Laurence Bardin (2011), como uma tentativa de estruturar o processo de acolhimento em suas múltiplas facetas.

O modelo constituiu-se como uma síntese interpretativa dos achados empíricos, buscando superar a fragmentação observada nas práticas escolares e propor uma compreensão articulada do acolhimento educacional. Estruturou-se em quatro dimensões interdependentes, institucional, pedagógica, relacional e de acessibilidade, cuja integração se mostrou fundamental para a consolidação de processos inclusivos contínuos.

A dimensão institucional refere-se às condições organizacionais que sustentaram ou limitaram o acolhimento. Conforme evidenciado na análise anterior, a ausência de fluxos estruturados e a dependência de iniciativas individuais fragilizaram a continuidade das ações. No entanto, algumas práticas relatadas indicaram avanços nesse campo, como a organização do processo de ingresso do estudante: “desde a matrícula, a escola realiza uma escuta qualificada com o estudante e sua família para compreender suas necessidades

específicas”. Esse tipo de iniciativa sinalizou possibilidades de institucionalização do acolhimento, ao integrar gestão, equipe pedagógica e Atendimento Educacional Especializado em um fluxo mais organizado.

A dimensão pedagógica esteve relacionada às estratégias de ensino e às formas de mediação do acesso ao currículo. Os dados revelaram que práticas como adaptação de atividades, produção de materiais acessíveis e uso de tecnologias assistivas estiveram presentes, ainda que de forma desigual.

Nesse sentido, destacaram-se experiências que evidenciaram a potência do planejamento articulado: “destaco a adaptação antecipada das atividades pedagógicas, realizada em parceria entre o professor da sala comum e o professor do AEE [...] garantindo que o estudante tivesse acesso ao mesmo conteúdo que os colegas, no mesmo tempo pedagógico”.

Do mesmo modo, práticas como “produção colaborativa de materiais acessíveis (textos ampliados, recursos táteis e gravações em áudio)” e a orientação para “trabalhos, tarefas e provas ampliadas” indicaram que, quando há planejamento e cooperação, a dimensão pedagógica se fortalece e contribui efetivamente para a inclusão.

A dimensão relacional destaca-se como fundamento ético do acolhimento educacional, ancorada no diálogo, na escuta e na construção de vínculos, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (2015). As falas dos participantes evidenciaram essa centralidade: “o acolhimento são prioridades. Tudo começa com escuta, empatia e a construção de espaços seguros [...] a escola deve ser um espaço em que todos se sintam pertencentes”.

Práticas de sensibilização também foram mencionadas, como atividades que buscaram promover a empatia entre os estudantes, a exemplo de dinâmicas que simularam a experiência da deficiência visual, contribuindo para a redução de barreiras atitudinais. Além disso, relatos como “uma comunicação clara e convívio alegre” e ações de valorização dos estudantes, como homenagens em eventos escolares, indicaram que o fortalecimento do pertencimento constitui elemento central dessa dimensão.

A dimensão da acessibilidade compreendeu as condições físicas, comunicacionais e tecnológicas necessárias à participação dos estudantes. Embora a análise geral tenha evidenciado limitações nesse campo, algumas práticas apontaram avanços importantes, como a organização do ambiente escolar e o uso de recursos adaptados: “o ambiente físico também é organizado para favorecer a autonomia e a segurança, com sinalizações adequadas e rotinas bem estruturadas”.

Também foram relatadas iniciativas voltadas ao uso de tecnologias assistivas e à adaptação de materiais, indicando que a acessibilidade, quando integrada às demais dimensões, potencializa a participação dos estudantes.

Além dessas dimensões, os dados evidenciaram práticas integradoras que articulam simultaneamente diferentes aspectos do modelo. Um exemplo significativo foi o incentivo à participação em atividades esportivas inclusivas, como nos Jogos Escolares de Minas Gerais – Paralímpicos, em que “a escola, em parceria com professores, equipe pedagógica e família, buscou adaptar rotinas [...] fortalecendo a autoestima, a autonomia e o sentimento de pertencimento”. Essa prática demonstrou que a inclusão se efetiva de maneira mais consistente quando há articulação entre dimensões institucionais, pedagógicas e relacionais.

Outro aspecto relevante foi a ênfase na construção de uma cultura escolar inclusiva, expressa em iniciativas como “projeto inclusão com participação de vários componentes curriculares” e ações contínuas de sensibilização. Essas experiências indicaram que o acolhimento ultrapassa o âmbito técnico, constituindo-se também como prática cultural e coletiva.

A partir das análises realizadas e das categorias construídas ao longo desta pesquisa, elaborou-se uma representação síntese que busca explicitar, de forma integrada, os elementos constitutivos do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual.

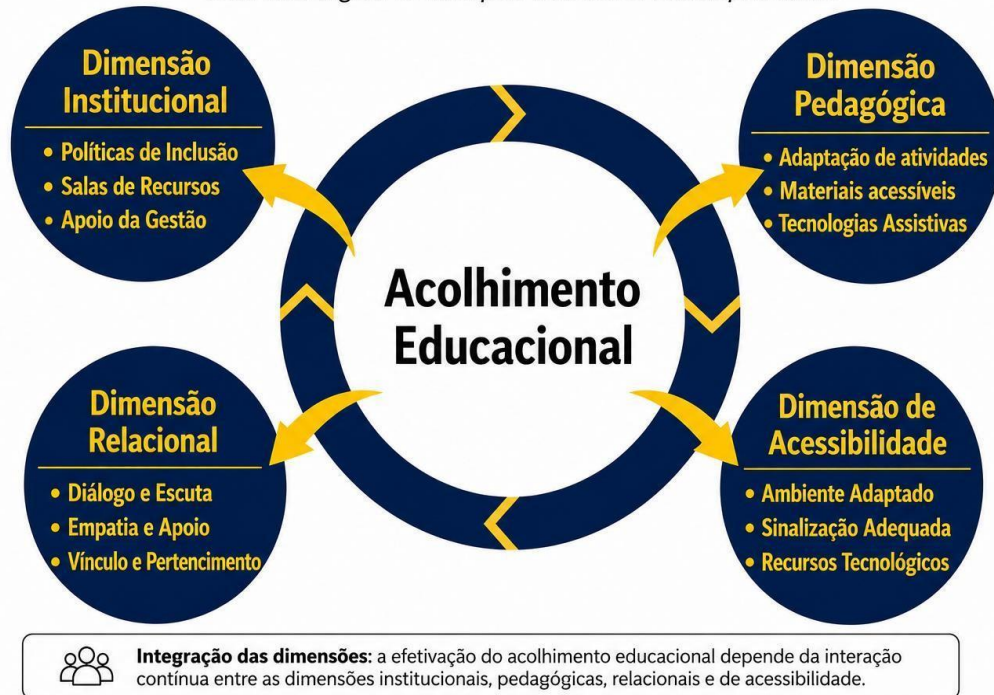
A Figura 14 apresenta o Modelo Teórico do Acolhimento Educacional, estruturado com base nas evidências empíricas e na articulação entre as dimensões identificadas como fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas.

Sua organização em formato circular expressa o caráter dinâmico, contínuo e interdependente do acolhimento, evidenciando que a consolidação de uma educação inclusiva não depende de ações isoladas, mas da interação permanente entre condições institucionais, práticas pedagógicas, relações humanas e recursos de acessibilidade.

Figura 15 - Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com deficiência visual

Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com deficiência visual

Uma abordagem de múltiplas dimensões interdependentes



Fonte: Elaboração própria, com apoio de ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI) para ajustes visuais e composição gráfica, 2026.

Descrição da Figura 14: Imagem com fundo claro apresenta, na parte superior, o título “Modelo teórico do acolhimento educacional para estudantes com deficiência visual” e, abaixo, o subtítulo “Uma abordagem de múltiplas dimensões interdependentes”. Ao centro, há um círculo azul com o texto “Acolhimento Educacional”, circundado por um anel segmentado com setas em tom de azul. Ao redor desse conjunto, há quatro círculos menores, também em tons de azul, distribuídos nos cantos: No canto superior esquerdo, o círculo intitulado “Dimensão Institucional” apresenta os tópicos: “Políticas de Inclusão”, “Salas de Recursos” e “Apoio da Gestão”. No canto inferior esquerdo, o círculo “Dimensão Relacional” apresenta os tópicos: “Diálogo e Escuta”, “Empatia e Apoio” e “Vínculo e Pertencimento”. No canto superior direito, o círculo “Dimensão Pedagógica” apresenta os tópicos: “Adaptação de Atividades”, “Materiais Acessíveis” e “Tecnologias Assistivas”. No canto inferior direito, o círculo “Dimensão de Acessibilidade” apresenta os tópicos: “Ambiente Adaptado”, “Sinalização Adequada” e “Recursos Tecnológicos”.

A análise integrada dessas dimensões evidenciou que o acolhimento educacional se configurou como um processo contínuo de reorganização institucional, pedagógica e relacional, exigindo a participação articulada de diferentes atores. As falas dos participantes reforçaram que, quando há planejamento coletivo, escuta ativa e compromisso institucional, o acolhimento tende a se consolidar de forma mais efetiva: “essa prática mostrou que a inclusão se fortalece quando há planejamento coletivo, escuta ativa e compromisso de toda a comunidade escolar”. Dessa forma, o modelo teórico proposto não apenas sistematizou os achados da pesquisa, mas também evidenciou

caminhos concretos para a superação das contradições identificadas. Ao explicitar a interdependência entre as dimensões, o modelo apontou que a efetivação do acolhimento educacional depende da articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas, relações humanas e condições de acessibilidade, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, participativos e comprometidos com o direito à educação de estudantes com deficiência visual.

6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NA ÁREA?

Esta seção apresenta os resultados da análise da produção científica sobre o atendimento educacional de estudantes com deficiência visual, realizada como procedimento complementar da pesquisa. O corpus analisado foi constituído por artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial entre 2019 e 2023, selecionados a partir de critérios previamente definidos e interpretados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O objetivo foi identificar tendências investigativas, contribuições e lacunas do conhecimento produzido na área, estabelecendo interlocuções com os dados empíricos obtidos junto aos gestores e especialistas participantes deste estudo.

A produção científica em Educação Especial no Brasil tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas, refletindo o fortalecimento de políticas públicas e o crescente compromisso com a consolidação de práticas educacionais inclusivas. No que se refere, especificamente, aos estudantes com deficiência visual, observa-se que, embora haja contribuições relevantes, a produção acadêmica ainda se mostra quantitativamente reduzida. Tal cenário não indica perda de relevância do tema, mas, possivelmente, a ampliação do escopo da Educação Especial, que passou a contemplar uma diversidade maior de públicos, deslocando o foco investigativo para outras demandas emergentes.

Durante o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, constatou-se uma lacuna expressiva, sobretudo no que diz respeito às práticas de acolhimento desenvolvidas por profissionais da escola no atendimento a estudantes com deficiência visual. Em contrapartida, predominam estudos voltados ao mapeamento de práticas pedagógicas em sala de aula, ao uso de recursos de acessibilidade, à formação docente e à análise de políticas institucionais.

Para a seleção dos artigos, foram utilizados os descritores: “educação para cegos”, “educação AND cegos” e “educação AND deficiência visual”. O objetivo foi identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes, de modo a subsidiar reflexões teórico-práticas sobre o tema.

Foram incluídos artigos científicos que abordavam diretamente a escolarização, o atendimento educacional, a formação docente, a acessibilidade, as práticas pedagógicas ou as experiências de estudantes cegos e com baixa visão. Foram excluídos editoriais, resenhas, comunicações breves e estudos nos quais a deficiência visual não constituía o

foco principal da investigação. Após a aplicação desses critérios, o corpus final da análise foi composto por onze artigos.

A partir desses critérios, foram selecionados e analisados onze (11) artigos, correspondendo a aproximadamente 5% do total de publicações do período investigado. Considerando que, entre 2019 e 2023, foram publicados 238 artigos no periódico, evidencia-se a baixa incidência de estudos voltados, direta ou indiretamente, ao atendimento educacional de estudantes com deficiência visual.

Tal constatação reforça a existência de lacunas importantes na produção científica recente, especialmente no que se refere ao acolhimento inicial, à escuta dos sujeitos envolvidos, à adaptação dos ambientes escolares e à formação docente orientada às especificidades desse público. A reduzida presença de publicações sobre essas temáticas indica a necessidade de ampliação do debate acadêmico, com vistas ao fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, que considerem a diversidade das trajetórias escolares e assegurem o direito à educação com equidade.

Além disso, a análise dos artigos revela concentração temática em áreas como tecnologia assistiva e formação docente, enquanto aspectos como acolhimento afetivo, relações interpessoais e protagonismo estudantil permanecem pouco explorados. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir ao evidenciar a importância de abordagens mais abrangentes, que reconheçam a complexidade dos processos inclusivos e valorizem as experiências e vozes dos sujeitos historicamente marginalizados no contexto escolar.

O Quadro 5 apresenta os dados referentes ao levantamento dos artigos publicados anualmente, especificamente relacionados à deficiência visual, incluindo exemplos de títulos e suas respectivas classificações temáticas.

Quadro 5 – Produção científica sobre deficiência visual (2019–2023)

Ano	Títulos e autores	Palavras - chave	Local de publicação
2019	LEÃO, G.B.O.S. & SOFIATO, C.G.A Educação de cegos no Brasil do século XIX: Revisitando a história Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.283-300, abr.-jun., 2019. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200007	Educação dos cegos. Deficiências da visão. educação especial.	Revista Brasileira de educação especial

2019	VOOS, I.C. & GONÇALVES, F.P.O desenvolvimento profissional de docentes da educação especial e o ensino de Ciências da Natureza para estudantes cegos e com baixa visão – Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.635-654, out.-dez., 2019 http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400007	Educação especial. Ensino de Ciências. Desenvolvimento profissional.	Revista Brasileira de educação especial
2020	SANTOS, M.C.S. et al. Escala de desenvolvimento motor: adaptação para crianças com baixa visão dos 7 aos 10 anos de idade. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.3, p.421-436, jul.-set., 2020 https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0109	educação especial. Distúrbios da visão. Criança. Escala de avaliação. Adaptação.	Revista Brasileira de educação especial
2020	ORBOLATO, L.M.Z. e MANZINI, E. J. A avaliação e o treinamento das técnicas	educação especial.	Revista Brasileira de

	básicas e iniciais para a locomoção com a bengala em ambientes escolares. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.2, p.267-282, abr.-jun., 2020 https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0103	Treinamento. Bengala. Orientação e Mobilidade.	educação especial
2021	BORGES, W.F. & MENDES, E.G. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0036, p.813-828, 2021 https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0036	educação especial. Recursos de acessibilidade. Baixa visão. Tecnologia Assistiva. Dispositivos eletrônicos móveis	Revista Brasileira de educação especial
2021	PIECZKOWSKI, T.M.Z. & GAVENDA, M.L. Narrativas de mulheres com deficiência visual - Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0171, p.139-156, jan.-dez., 2021 https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0171	educação especial. Mulheres com deficiência visual. Inclusão. Acessibilidade.	Revista Brasileira de educação especial

2022	SILVA, J. & PIMENTEL, A.A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual- Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.28, e0012, p.121-138, 2022 https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012	Aluno com deficiência. Universidade. Inclusão educacional. Acesso e permanência.	Revista Brasileira de educação especial
2022	RENDÓN, M.C.C.; UCLÉS, R.R.; CAÑADAS, M.C.S. Adaptación de tareas para detectar el talento matemático en personas con discapacidad visual basada en el análisis de las habilidades de visualización y la generalización. Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.28, e0048, p.507-526, 2022 https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0048	Adaptação de tarefas. Deficiência visual. Generalização. Talento matemático. Visualização.	Revista Brasileira de educação especial
2022	FERREIRA, N.C.S. & ALMEIDA, M.A. Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.28, e0102, p.243-262, 2022 https://doi.org/10.1590/1980-	educação especial. Deficiência visual. Formação docente. Informática	Revista Brasileira de educação especial

	54702023v29e0102		
2023	FERREIRA, N.C.S. & ALMEIDA, M.A. Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.29, e0102, p.23-42, 2023	educação especial. Deficiência visual. Formação docente. Informática	Revista Brasileira de educação especial
2023	SILVA, M.P.C.; VALENZUELA, M.G.; QUIROZ, G.G. Identificação de características e propriedades morfológicas em texturas táteis: estudo sobre gráficos educativos e cartografias para crianças com deficiência visual Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.29, e0196, p.419-438, 2023 https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0196	educação inclusiva. Textura tátil. Deficiência visual. Imagens. Percepção háptica.	Revista Brasileira de educação especial

Fonte - Dados da pesquisa /2026.

Descrição do Quadro 5: Quadro apresentado em formato de tabela, organizado em quatro colunas: ano, títulos e autores, palavras-chave e local de publicação. As linhas listam produções científicas relacionadas à deficiência visual publicadas entre os anos de 2019 e 2023. Os registros incluem informações completas sobre os estudos, cujas temáticas são identificadas a partir das palavras-chave apresentadas, contemplando aspectos da educação especial, inclusão, formação docente, tecnologia assistiva, acessibilidade e práticas pedagógicas. Todas as publicações apresentadas no quadro estão vinculadas à Revista Brasileira de Educação Especial.

O ingresso de estudantes com deficiência visual no contexto educacional demanda não apenas o cumprimento de políticas de acessibilidade, mas também a construção de estratégias qualificadas de acolhimento inicial. Esse momento é determinante para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento, impactando diretamente a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo como procedimento metodológico a análise documental. A interpretação dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de padrões, categorias temáticas e significados presentes nas produções analisadas.

As temáticas identificadas foram organizadas nas seguintes categorias: (i) formação docente e desenvolvimento profissional; (ii) tecnologia assistiva e recursos didáticos; (iii) inclusão e vivências escolares; (iv) práticas de sala de aula; (v) avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas.

Com base na leitura completa dos artigos selecionados, foram estabelecidas categorias por meio da identificação de temas recorrentes, respeitando os ritos da análise de conteúdo definidos por Bardin (2011). Esse método possibilitou a estruturação das informações em cinco eixos de análise, os quais estão detalhados na Tabela 3.

A referida tabela ilustra como os artigos se distribuem conforme as temáticas identificadas.

Tabela 3 – Distribuição dos temas abordados nas produções - 2019 – 2023

Assuntos tratados nos artigos	Nº de trabalhos
Formação docente e Desenvolvimento profissional	03
Tecnologia assistiva e recursos didáticos	02
Inclusão e vivências escolares	03
Práticas de sala de aula	02
Avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas	01

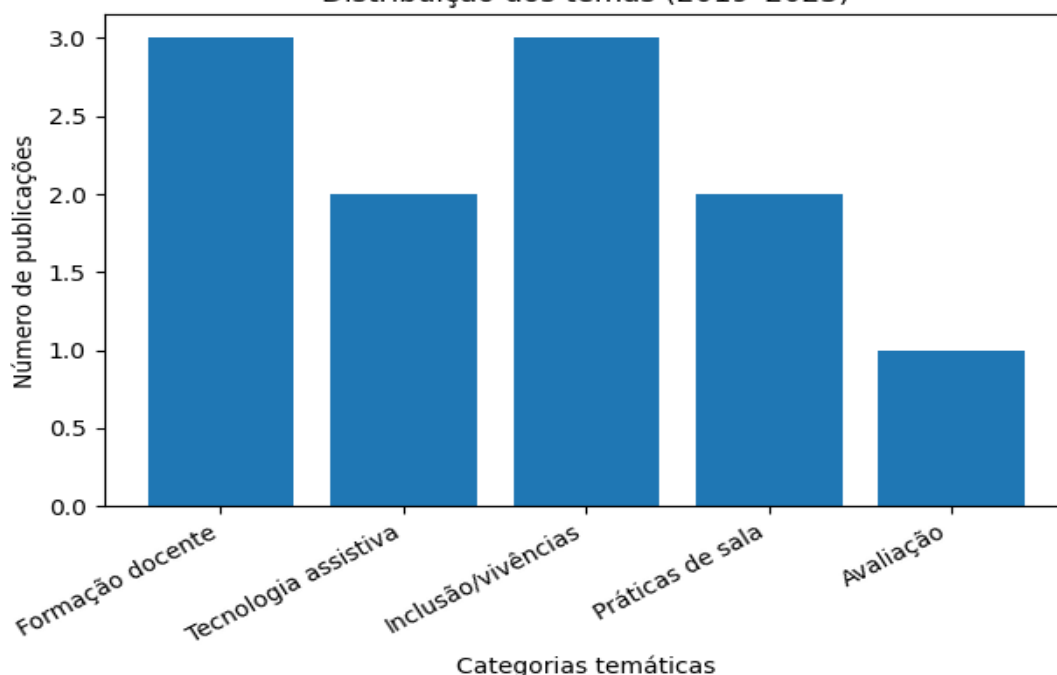
Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Descrição da Tabela 3: Figura composta por duas colunas, sendo a primeira referente aos assuntos tratados nos artigos e a segunda ao número de trabalhos. Os temas apresentados incluem formação docente e desenvolvimento profissional, tecnologia assistiva e recursos didáticos, inclusão e vivências escolares, práticas de sala de aula e avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas. Os dados indicam três trabalhos para formação docente e desenvolvimento profissional, dois para tecnologia assistiva e recursos didáticos, três para inclusão e vivências escolares, dois para práticas de sala de aula e um para avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas. A tabela organiza quantitativamente os temas abordados nas produções.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos artigos por categoria temática, enquanto o Figura 15 sintetiza esses dados em termos percentuais, permitindo melhor visualização das tendências identificadas.

A Figura 15 evidencia a distribuição dos temas abordados nas produções analisadas, permitindo uma visualização sintética das tendências investigativas no período de 2019 a 2023.

Figura 15 - Distribuição dos temas abordados nas produções - 2019 a 2023
Distribuição dos temas (2019-2023)



Fonte: Dados da pesquisa/2026.

Descrição da Figura 15: Gráfico de barras verticais que apresenta a distribuição dos temas abordados nas produções científicas sobre deficiência visual no período de 2019 a 2023. No eixo horizontal estão dispostos os temas: formação docente e desenvolvimento profissional, tecnologia assistiva e recursos didáticos, inclusão e vivências escolares, práticas de sala de aula e avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas. No eixo vertical está representada a quantidade de produções. As barras indicam os seguintes valores: formação docente e desenvolvimento profissional com três produções, inclusão e vivências escolares com três produções, tecnologia assistiva e recursos didáticos com duas produções, práticas de sala de aula

com duas produções e avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas com uma produção. As maiores barras correspondem aos temas com três produções, enquanto a menor barra corresponde ao tema com uma produção.

A análise dos dados evidencia a predominância de estudos voltados à formação docente e às vivências de inclusão no ambiente escolar (27,3% cada), seguidos por pesquisas sobre tecnologia assistiva e práticas pedagógicas (18,2% cada). A avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas apresentou menor incidência (9,0%), indicando uma lacuna relevante no campo investigativo.

Observa-se a predominância de estudos voltados à formação docente e às vivências de inclusão no contexto escolar, ambos com maior frequência relativa. Em seguida, destacam-se as pesquisas relacionadas à tecnologia assistiva e às práticas de sala de aula, indicando uma preocupação com os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino. Por outro lado, a avaliação de habilidades cognitivas e acadêmicas apresenta menor incidência, evidenciando uma lacuna importante no campo investigativo. Esses dados reforçam a centralidade da formação de professores no debate sobre inclusão, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de ampliação de estudos em dimensões ainda pouco exploradas, especialmente aquelas relacionadas aos processos avaliativos e ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual.

A análise das produções selecionadas permite identificar um conjunto de contribuições relevantes para a compreensão do atendimento educacional de estudantes com deficiência visual, ainda que tais estudos não abordam diretamente a temática do acolhimento educacional inicial. Autores como Rendón, Uclés e Cañadas (2022), Silva, Valenzuela e Quiroz (2023), Orbolato e Manzini (2020) e Silva e Pimentel (2022) discutem aspectos fundamentais como adaptação de materiais, desenvolvimento de habilidades sensoriais, acessibilidade pedagógica e protagonismo estudantil, evidenciando a complexidade dos processos inclusivos em diferentes contextos educacionais.

De modo geral, as produções convergem ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas e políticas públicas que considerem as especificidades sensoriais, cognitivas e sociais das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, observa-se uma defesa recorrente de uma educação que ultrapasse a lógica meramente adaptativa, reconhecendo as potencialidades dos estudantes e ampliando suas possibilidades de participação, autonomia e permanência nos espaços educativos, desde a educação básica até o ensino

superior.

As práticas pedagógicas investigadas refletem uma preocupação com a construção de um currículo inclusivo, pautado nos princípios da equidade e da personalização do ensino. Destaca-se, nesse contexto, a valorização das experiências sensoriais, especialmente o tato, como elemento central no processo de aprendizagem, conforme evidenciado nos estudos sobre texturas táteis (Silva et al., 2023) e sobre orientação e mobilidade (Orbolato; Manzini, 2020). Tais abordagens indicam que a aprendizagem de estudantes com deficiência visual não deve ser compreendida como uma adaptação da lógica visual dominante, mas como a construção de outras formas legítimas de acesso ao conhecimento.

No que se refere às abordagens metodológicas, observa-se predominância de estudos qualitativos, com utilização de entrevistas, observações, análise documental e relatos de experiência. Essas estratégias permitem compreender, em profundidade, as vivências dos estudantes com deficiência visual, bem como os desafios relacionados à acessibilidade, à permanência e à efetividade das políticas educacionais. Além disso, destaca-se o uso de metodologias participativas, que reconhecem os próprios sujeitos como protagonistas na produção de conhecimento, reforçando a importância da escuta e da valorização das experiências individuais.

A dimensão histórica da Educação Especial é abordada por Leão e Sofiato (2019), ao analisarem a constituição da educação de pessoas cegas no Brasil a partir do século XIX. O estudo problematiza o caráter assistencialista das primeiras instituições, evidenciando tensões entre educação, caridade e controle social. Essa perspectiva contribui para compreender que os desafios contemporâneos da inclusão ainda estão atravessados por heranças históricas que tendem a associar a deficiência à dependência e à tutela, o que impacta diretamente as práticas de acolhimento no contexto escolar.

No campo da formação docente, Voos e Gonçalves (2019) e Ferreira e Almeida (2023) convergem ao apontar a necessidade de reconfiguração dos processos formativos, destacando que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva de especialistas. Os autores defendem a construção de práticas colaborativas, nas quais o conhecimento pedagógico, tecnológico e interdisciplinar seja compartilhado entre os profissionais da escola. A formação continuada, nesse contexto, emerge como elemento central para a superação de práticas segregadoras e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino.

A discussão sobre tecnologia assistiva, desenvolvida por Borges e Mendes

(2021), amplia esse debate ao evidenciar o potencial dos dispositivos móveis como ferramentas de inclusão. No entanto, os autores também destacam a persistência de barreiras relacionadas à formação dos profissionais, ao acesso aos recursos e à implementação adequada dessas tecnologias, indicando que sua eficácia depende de políticas institucionais consistentes e de processos formativos qualificados.

No âmbito das experiências vividas, o estudo de Pieczkowski e Gavenda (2021) evidencia a importância da escuta sensível ao trazer narrativas de mulheres com deficiência visual, marcadas por processos de exclusão, mas também por resistência e construção de autonomia. A pesquisa contribui para problematizar a deficiência como construção social, ressaltando que as barreiras não estão apenas no corpo, mas nas estruturas culturais e institucionais que limitam a participação desses sujeitos. Essa perspectiva é fundamental para pensar o acolhimento educacional como prática que ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo relações, afetos e reconhecimento.

No campo da avaliação e do desenvolvimento, Santos et al. (2020) destacam a importância da adaptação de instrumentos como a Escala de Desenvolvimento Motor, evidenciando a necessidade de estratégias avaliativas que considerem as especificidades dos estudantes com baixa visão. De modo semelhante, Rendón, Uclés e Cañadas (2022) problematizam a adaptação de tarefas matemáticas, apontando que diferentes formas de manifestação das habilidades cognitivas devem ser reconhecidas e valorizadas. Tais estudos indicam que práticas avaliativas inadequadas podem constituir barreiras invisíveis à inclusão, impactando diretamente o percurso escolar desses estudantes.

No ensino superior, Silva e Pimentel (2022) evidenciam desafios relacionados à permanência e à acessibilidade institucional, reforçando que o acesso não garante, por si só, a inclusão efetiva. A ausência de suporte adequado, de práticas pedagógicas acessíveis e de políticas institucionais consistentes pode comprometer a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência visual, evidenciando a necessidade de ações estruturadas de acolhimento.

De modo geral, os estudos analisados revelam avanços importantes em diferentes dimensões da Educação Especial, especialmente no que se refere à formação docente, ao uso de tecnologias assistivas, às práticas pedagógicas e à valorização das experiências dos sujeitos. No entanto, observa-se que o acolhimento educacional inicial, entendido como processo fundamental para a inserção, permanência e construção do sentimento de pertencimento, permanece pouco explorado na produção científica recente.

Essa lacuna evidencia a relevância da presente pesquisa, ao propor uma

abordagem que articula dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais do acolhimento de estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, o estudo dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem¹³ (DUA), ao reconhecer a necessidade de práticas educativas flexíveis, acessíveis e responsivas à diversidade dos estudantes, garantindo múltiplas formas de acesso ao conhecimento, participação e expressão no processo educacional.

6.1 Interlocução entre a produção científica e os resultados da pesquisa

Ao estabelecer um diálogo direto com os dados empíricos obtidos nesta investigação, a análise da produção científica ganha ainda maior relevância. Nota-se uma estreita consonância entre os desafios evidenciados no cotidiano das escolas participantes e as lacunas apontadas pela literatura, a despeito da diversidade de abordagens sobre a escolarização de alunos com deficiência visual. Ademais, embora o acolhimento não figure de modo explícito como o foco das pesquisas mapeadas, as conclusões desses artigos tecem subsídios teóricos fundamentais para a compreensão e a interpretação das evidências práticas produzidas neste estudo.

Um dos principais pontos de maior aproximação refere-se à formação docente. Os estudos de Voos e Gonçalves (2019) e Ferreira e Almeida (2023) demonstram que a formação inicial e continuada constitui condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa constatação encontra respaldo direto nos dados desta pesquisa, uma vez que a formação da equipe escolar foi apontada por 75% dos participantes como o principal desafio para o acolhimento de estudantes com deficiência visual. Além disso, verificou-se que apenas parte dos profissionais possui formação específica na área, revelando um descompasso entre as demandas da prática escolar e a qualificação disponível.

¹³ Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): constitui um referencial teórico-metodológico voltado à organização de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentado na premissa de que o currículo deve ser planejado desde sua origem para atender à diversidade dos estudantes. Desenvolvido pelo CAST, o DUA propõe três princípios centrais: (i) oferecer múltiplas formas de representação dos conteúdos, (ii) múltiplas formas de ação e expressão dos estudantes e (iii) múltiplas formas de engajamento no processo de aprendizagem. Essa abordagem busca eliminar barreiras pedagógicas, ampliando o acesso, a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência visual. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Desenho universal é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Outro aspecto convergente refere-se ao uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. Borges e Mendes (2021) destacam o potencial dos dispositivos móveis e das tecnologias assistivas para ampliar a autonomia e a participação dos estudantes com baixa visão, enquanto Silva, Valenzuela e Queiroz (2023) evidenciam a importância de recursos táteis como estratégia de acesso ao conhecimento. Entretanto, os resultados desta pesquisa mostram que, embora tais recursos sejam reconhecidos como necessários, sua disponibilidade nas escolas ainda é limitada, sendo frequentemente mencionadas dificuldades relacionadas ao acesso a materiais adaptados, ao braille e às tecnologias assistivas. Dessa forma, observa-se uma distância entre as possibilidades apresentadas pela literatura e as condições concretas encontradas nas instituições investigadas.

Os estudos sobre adaptação pedagógica e avaliação também dialogam com os achados da pesquisa. Rendón, Uclés e Cañadas (2022) e Santos et al. (2020) defendem processos avaliativos capazes de reconhecer diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento. Nos dados empíricos, verificou-se que diversas escolas realizam adaptações curriculares, análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), observação direta do estudante e entrevistas com familiares como estratégias para compreender suas necessidades. Todavia, essas ações ocorrem, na maior parte dos casos, de maneira não sistematizada, dependendo da iniciativa individual dos profissionais, o que reduz sua efetividade e continuidade.

As pesquisas que abordam inclusão e vivências escolares, como as de Pieczkowski e Gavenda (2021) e Silva e Pimentel (2022), reforçam que a permanência dos estudantes depende não apenas do acesso à escola, mas da construção de ambientes acolhedores, acessíveis e comprometidos com sua participação. Essa perspectiva confirma os resultados desta investigação, que evidenciaram a valorização da escuta, da participação da família e do acompanhamento inicial dos estudantes, mas também revelaram fragilidades importantes, como a ausência de planejamento institucionalizado para o acolhimento em mais da metade das escolas investigadas.

Por outro lado, nota-se uma lacuna na produção científica que vai ao encontro do propósito deste estudo: a escassez de investigações centradas especificamente no acolhimento educacional. Embora o mapeamento bibliográfico revele uma diversidade de abordagens voltadas à acessibilidade, à formação de professores, às tecnologias assistivas e ao cotidiano escolar, os processos institucionais que estruturam o acolhimento permanecem pouco debatidos pela literatura.

Essa ausência de dados preexistentes evidencia o caráter inédito e a importância desta pesquisa. Ao avançar sobre esse campo, os resultados aqui reunidos propõem uma ampliação

do debate, sinalizando que acolher não se restringe ao ato pontual de receber o aluno, mas configura um processo contínuo que interliga as esferas institucional, pedagógica, relacional e de acessibilidade. Conclui-se, a partir das evidências, que consolidar a inclusão demanda menos iniciativas isoladas e mais o estabelecimento de políticas institucionais sólidas, fundamentadas no planejamento integrado, na formação continuada das equipes, na cooperação profissional e no monitoramento constante do percurso escolar do estudante.

Dessa forma, a articulação entre o referencial teórico e os achados empíricos confirma que os desafios apontados pela literatura ainda repercutem na realidade das escolas analisadas. Paralelamente, reitera-se que o acolhimento educacional constitui um aspecto pouco explorado no meio acadêmico, o que legitima a centralidade do tema nesta dissertação e oferece novas perspectivas para o aprimoramento de políticas e práticas de inclusão direcionadas a estudantes com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os desafios do processo de inclusão e do acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na educação básica, a partir da perspectiva das equipes gestoras e pedagógicas de escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni. Partiu-se do entendimento de que a inclusão escolar ultrapassa a garantia formal de acesso à matrícula, demandando a construção de condições institucionais, pedagógicas e relacionais que assegurem a participação efetiva, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Os resultados evidenciaram que o acolhimento é amplamente reconhecido como elemento fundamental para a efetivação da inclusão escolar, sendo frequentemente associado a práticas de escuta, diálogo e atenção às singularidades dos estudantes. Tal compreensão pode ser sintetizada na fala de um participante ao afirmar que o acolhimento começa com escuta, empatia e a construção de espaços seguros [...] em que todos se sintam pertencentes (R2, 2026). Apesar desse reconhecimento da importância, a análise dos dados demonstrou que o acolhimento nas instituições investigadas é, frequentemente, heterogêneo e pouco sistematizado. As ações tendem a ser pontuais e dependentes de iniciativas individuais, o que aponta para fragilidades na sua institucionalização como política interna das escolas.

Em relação aos estudantes com deficiência visual, observaram-se desafios adicionais que abrangem a acessibilidade pedagógica, a adaptação de materiais didáticos e a carência de recursos específicos. Tais fatores afetam diretamente a eficácia do acolhimento e do processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere que a compreensão desse processo deve ir além da dimensão relacional, englobando também aspectos pedagógicos, estruturais e organizacionais. Conforme mencionado por um dos participantes (R4, 2026), ainda persistem a falta de materiais acessíveis, o tempo reduzido para planejamento e a dificuldade de articulação entre os professores da sala regular e o AEE.

Esse cenário explicita a tensão existente entre os avanços do amparo normativo da educação inclusiva no Brasil e sua concretização no cotidiano escolar. Embora o direito à educação esteja legalmente assegurado, persistem entraves de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal. De modo geral, os participantes reconhecem os avanços das políticas públicas, mas indicam que estas ainda não se mostram plenamente efetivas na prática escolar, evidenciando lacunas entre o que está previsto legalmente e o que se concretiza nas

instituições de ensino.

À luz do referencial teórico adotado, compreende-se que o acolhimento educacional não se reduz a atitudes espontâneas, mas requer intencionalidade, planejamento e articulação institucional. Nessa perspectiva, dialoga-se com Freire (1996), ao enfatizar que o ensino exige respeito à autonomia e à dignidade do educando, o que implica reconhecer suas especificidades no processo educativo.

Do mesmo modo, Mantoan (2015) destaca que incluir é reorganizar o ensino para atender a todos, e não adaptar o aluno a um modelo previamente estabelecido, o que reforça a necessidade de revisão das práticas escolares. Já Sassaki (2010) compreende a inclusão como um processo que demanda a eliminação de barreiras em diferentes dimensões, exigindo mudanças estruturais e atitudinais nas instituições.

Complementarmente, Diniz (2012) contribui ao problematizar a deficiência como uma construção social, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras produzidas socialmente.

Outro aspecto recorrente nos dados refere-se à formação dos profissionais da educação. A insuficiência de formação específica emerge como um dos principais desafios para a efetivação da inclusão e do acolhimento educacional, sendo frequentemente associados à insegurança pedagógica e à dificuldade de adaptação das práticas. Conforme apontado por participantes, a formação inicial não contempla de maneira satisfatória as demandas da educação inclusiva, o que reforça a necessidade de investimento contínuo em formação continuada, especialmente voltada às especificidades da deficiência visual e ao uso de tecnologias assistivas.

Além disso, a articulação entre os diferentes profissionais da escola foi destacada como um elemento central para a efetividade das práticas inclusivas. A ausência de planejamento colaborativo entre professores da sala comum e do AEE foi elencada como um entrave significativo, dificultando a construção de intervenções pedagógicas integradas. Esse aspecto evidencia a importância do trabalho coletivo e da co-responsabilidade institucional no processo de inclusão.

No âmbito das condições estruturais, foram identificadas limitações relacionadas à acessibilidade física e organizacional das escolas, como a ausência ou insuficiência de sinalização tátil e adaptações nos espaços, comprometendo a autonomia e a mobilidade dos estudantes com deficiência visual. Tais aspectos reforçam a necessidade de investimentos em infraestrutura acessível, condição indispensável para a efetivação da inclusão.

Apesar das fragilidades apontadas, a pesquisa também revelou experiências

exitosas que indicam possibilidades concretas de avanço. Destacam-se práticas como a produção colaborativa de materiais acessíveis entre professores da sala regular e do AEE, bem como ações de sensibilização que promovem empatia e respeito no ambiente escolar. Em alguns casos, observa-se a realização de escuta qualificada com estudantes e famílias, planejamento de adaptações pedagógicas e organização do ambiente escolar de forma a favorecer a autonomia e o sentimento de pertencimento.

Essas experiências demonstraram que o acolhimento, quando planejado e articulado institucionalmente, pode contribuir significativamente para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, favorecendo a participação ativa e o desenvolvimento dos estudantes.

Diante dos resultados, evidenciou-se a necessidade de aprimorar o acolhimento educacional como componente estruturante da inclusão escolar. Entre as principais medidas apontadas pelos participantes, destacam-se o investimento em formação continuada, a ampliação de recursos pedagógicos acessíveis, a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, ressalta-se a importância de maior aproximação entre as políticas públicas e a realidade das escolas, considerando as especificidades locais no processo de implementação das ações inclusivas.

Por fim, conclui-se que o acolhimento educacional, embora amplamente reconhecido como essencial, ainda se encontra em processo de implementação nas escolas investigadas. Sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas consistentes, formação docente qualificada, disponibilidade de recursos acessíveis e construção de uma cultura escolar pautada no diálogo, na empatia e na valorização da diversidade.

Assim, reafirma-se que a inclusão escolar não se limita ao acesso, mas exige a construção de condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento, sob o risco de que o acolhimento permaneça restrito ao plano das intenções, sem se consolidar como prática efetiva de garantia do direito à educação para estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

AMANKAY, I. E. P. **Guia do educador inclusivo**. São Paulo: Amankay, 2018. Disponível em: Guia do Educador Inclusivo. Acesso em: 11 maio 2026. [Downloads - Guia do Educador Inclusivo](#)

ANDRADE, R. B. D., SANTOS, F. Á. D., BRANDÃO, J. D. O., FRANÇA, D. X. D., & LIMA, M. E. O. (2024). **Capacitismo**: uma cartilha sobre inclusão e combate ao preconceito contra pessoas com deficiência. São Cristóvão, SE: Ed. dos Autores, 2024.

ARAÚJO, A. L. de; CRUZ, J. B. A.; SILVA, R. F. da; ROCHA, R. C. A. da. O cuidado como acolhimento à diferença na educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 1299–1314, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, L. **O cuidado essencial**: ética do humano, compaixão pela terra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BORGES, J. L. La ceguera. In: BORGES, J. L. **Siete noches**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004. Presidência da república. Casa civil- subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. 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-DF, 2018, 3ª edição. 120p.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de atuação do Ministério Público na defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: CNMP, 2024.

BUENO, J. G. S. **Educação especial Brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff:** diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva / Sérgio Domingues. - UFMG/FaE, 2011.

DURAN, M. P. R. **A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Campinas: Autores Associados, 2006.

ELENCO (2024). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem.** CAST. versão 3.0. Retirado de <https://udlguidelines.cast.org>

FERREIRA, N. C. S.; ALMEIDA, M. A. Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Acessibilidade e inclusão educacional.** São Paulo, 2020.

GAMBOA, S. **A pesquisa social:** abordagem qualitativa e quantitativa. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de bolso.** São Paulo: Arco 43, 2021.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Educação e Pesquisa, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GURGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Rio de Janeiro: IBC, 2018.

JUVÊNCIO, V. L. P.; TROMPIERI FILHO, N. **Acessibilidade de pessoas com deficiência visual**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. S. **Inclusão escolar: utopia ou realidade?** Curitiba: CRV, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência visual**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **A escolarização de alunos com deficiência**. Brasília: MEC, 2010.

MENDES, E. G. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2897**. Belo Horizonte, 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4256**. Belo Horizonte, 2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, C.; PITT, H.; PLÁCIDO, R. Acolher para Incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 4–10, 2020. DOI: 10.21166/metaprev1i0.1099. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1099> . Acesso em: 13 abr. 2026.

OLIVEIRA, V. R. D. **Preconceito**. São Paulo: Cortez, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. Manual de

normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos. [6.ed.](#) Lavras, MG: UFLA, 2025.
DOI: <https://doi.org/10.60144/cpa.2025>. Disponível em:
<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/59838>. Acesso em: 20/08/2025

SÁ, E.D.; CAMPOS; I.M.; SILVA, M.B.C.S. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011. 64 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOBRINHO, R. C., PANTALEÃO, E., & SÁ, M. das G. C. S. de. (2016). **O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial**. *Cadernos De Pesquisa*, 46(160), 504–525.
Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3400>

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WIKIPEDIA. **Jorge Luis Borges**. (Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo)
Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jorge_Luis_Borges. Acesso em: 10 abr. 2026.

APÊNDICE A - Questionários

Este questionário está vinculado a uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa que tem como tema investigar os desafios da inclusão de alunos com cegueira e baixa visão na educação básica, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhuma hipótese de identificação. Assim, as respostas são individuais, anônimas e todos os dados coletados serão mantidos em sigilo e tratados como confidenciais.

As questões marcadas com * são respostas obrigatórias.

Em caso de dúvidas, por favor, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail: janecy.santos@estudante.ufla.br

Público-alvo: Gestores escolares, especialistas da educação básica.

Mestranda: Janecy Ferreira dos
Santos E-mail:
janecy.santos@estudante.ufla.br

Prof.^a orientadora: Giovanna Rodrigues
Cabral E-mail:
giovanna.cabral@ufla.br

Desde já agradecemos a colaboração e a participação

QUESTIONÁRIO II

Instrumento de coleta de dados – Questionário II (Gestores Escolares e Especialistas da Educação Básica)

Bloco	Questão	Opções de resposta
I – Perfil dos participantes	Função na escola	☐ Diretor(a) / Vice-diretor(a) ☐ Especialista da Educação Básica
	Rede de atuação (2025)	☐ Particular ☐ Pública Municipal ☐ Pública Estadual
	Níveis de ensino ofertados	☐ Ensino Fundamental I ☐ Ensino Fundamental II ☐ Ensino Médio
	Tempo de experiência na Educação	☐ Até 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ Acima de 16 anos
	Formação acadêmica	☐ Superior – Pedagogia ☐ Superior – Outra área ☐ Especialização ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Outro: _____
	Possui formação na área de Educação Especial?	☐ Sim ☐ Não
	Se sim, indique o nível	☐ Superior ☐ Especialização ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado
II – Atuação pedagógica e Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Público atendido pelo AEE	☐ Estudante com cegueira ☐ Estudante com baixa visão
	Tempo de matrícula do estudante na instituição	☐ Até 1 ano ☐ 2 a 5 anos ☐ 5 a 9 anos ☐ Mais de 9 anos
	A escola possui planejamento/protocolo de acolhimento para estudantes com deficiência visual?	☐ Sim, institucionalizado ☐ Sim, mas informal ☐ Não ☐ Estou em dúvida
	Como avalia o acolhimento da escola?	☐ Muito estruturado e eficiente ☐ Satisfatório, mas com pontos a melhorar ☐ Pouco estruturado/improvisado ☐ Inexistente ou não planejado

	Profissionais que participam do acolhimento <i>(marcar mais de uma opção)</i>	☐ Direção ☐ Especialista da Educação Básica ☐ Professor(a) Regente ☐ Professor(a) do AEE ☐ Secretário(a)/ATB ☐ Servidor(a) de Apoio (ASB)
	Os profissionais participaram de formação continuada em deficiência visual?	☐ Sim, de forma contínua ☐ Sim, esporadicamente ☐ Não ☐ Não sei informar
III – Práticas de acolhimento educacional	Que ações são realizadas para conhecer as necessidades do estudante com deficiência visual? <i>(marcar mais de uma opção)</i>	☐ Entrevista com a família ☐ Escuta ativa do estudante ☐ Observação direta do estudante ☐ Análise de laudos médicos e/ou pedagógicos ☐ Mapeamento dos espaços escolares ☐ Desenvolvimento de projetos e ações coletivas de inclusão ☐ Análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ☐ Busca de parcerias com instituições especializadas ☐ Atividades de familiarização com o espaço escolar ☐ Consulta ao AEE ou profissionais externos ☐ Estudo de caso e planejamento do atendimento ☐ Profissionais capacitados (formação continuada) ☐ Espaços escolares adaptados e sinalizados ☐ Disponibilidade de kits de atendimento (bengala, notebook, materiais adaptados etc.) ☐ Materiais para desenvolvimento da autonomia do estudante ☐ Materiais de orientação para os profissionais ☐ Sala de Recursos Multifuncionais equipada ☐ Nenhuma ação sistemática ☐ Outro:
IV – Desafios do acolhimento educacional	Quais são os maiores desafios enfrentados? <i>(marcar até quatro opções)</i>	☐ Falta de formação da equipe escolar ☐ Falta de materiais acessíveis ☐ Falta de Sala de Recursos Multifuncionais ☐ Falta de recursos humanos ☐ Barreiras arquitetônicas ☐ Barreiras atitudinais ☐ Barreiras comunicacionais ☐ Falta de tempo para planejamento conjunto ☐ Resistência de professores ☐ Resistência dos colegas ☐ Ausência de apoio técnico-pedagógico externo (SEE/MEC/SRE/CAP) ☐ Outro: _____

V – Questões abertas	Na sua opinião, quais medidas poderiam ser implementadas para melhorar a inclusão e o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na escola?	Resposta aberta
	Você considera que as políticas públicas de inclusão são suficientes e efetivas para garantir a inclusão plena desses estudantes? Justifique.	Resposta aberta
	Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do trabalho com estudantes com deficiência visual na escola onde atua?	Resposta aberta

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE B – PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Síntese da proposta do Produto Educacional

Item	Descrição
Tipo	E-book
Nome	Janecy Ferreira dos Santos
Orientador(a)	Profª Drª Giovanna Rodrigues Cabral
Título	Guia de Orientações para o Acolhimento Educacional de Estudantes com Deficiência Visual na Educação Básica
Público-alvo	Gestores escolares, Especialistas da Educação Básica, professores da sala comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes pedagógicas e demais profissionais da Educação Básica.
Objetivo Geral	Desenvolver um e-book em formato de guia que ofereça orientações teóricas e práticas para gestores escolares, professores e demais profissionais da educação, visando promover o acolhimento educacional de estudantes com deficiência visual na Educação Básica, favorecendo sua participação, permanência, aprendizagem e inclusão no ambiente escolar.
Objetivos Específicos	• Apresentar conceitos sobre cegueira e baixa visão e suas implicações educacionais. • Orientar a adaptação dos ambientes escolares quanto à acessibilidade, mobilidade e segurança. • Propor estratégias pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas. • Orientar a elaboração e o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PEI/PDI). • Oferecer orientações para o acolhimento inicial do estudante e de sua família. • Sensibilizar a comunidade escolar para a construção de uma cultura inclusiva.
Justificativa	O produto educacional foi desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa, que evidenciaram fragilidades relacionadas à formação dos profissionais, ao planejamento institucional do acolhimento, à disponibilidade de recursos acessíveis e ao uso de tecnologias assistivas. O e-book busca suprir essas necessidades por meio de orientações fundamentadas na literatura e na legislação vigente, constituindo um material de apoio para qualificar as práticas inclusivas nas escolas.

Estrutura do Produto	1: Compreendendo a deficiência visual. 2: O acolhimento educacional e seus fundamentos. 3: Organização da escola para o acolhimento. 4: Estratégias pedagógicas inclusivas. 5: Acessibilidade e autonomia. 6: Instrumentos práticos (checklists, modelos de PDI, roteiro para entrevista com a família e sugestões de recursos pedagógicos).
Metodologia de Elaboração	O e-book foi elaborado com base na revisão da literatura, na legislação referente à educação inclusiva e nos resultados empíricos desta pesquisa, buscando integrar evidências científicas e experiências da realidade escolar em orientações práticas para o acolhimento de estudantes com deficiência visual.
Formato	Material digital em PDF acessível, com linguagem clara, objetiva e ilustrativa, contendo quadros, fluxogramas, checklists e materiais de apoio.
Resultados Esperados	Fortalecer o acolhimento institucional dos estudantes com deficiência visual, subsidiar a formação continuada dos profissionais da educação, apoiar o planejamento pedagógico inclusivo e contribuir para a promoção da acessibilidade, permanência e aprendizagem desses estudantes na Educação Básica.
Referências	Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Diniz, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012. Franco, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. Garcez, L. Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43, 2021. Gatti, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002. Gatti, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Pinheiro, H. L. As políticas públicas e as pessoas com deficiência. In: Vizim, M.; Silva, S. (Org.). Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2003.

Cronograma de Elaboração

Etapas	Descrição	Período
Levantamento bibliográfico	Revisão da literatura, legislação e documentos oficiais	2025.1
Planejamento do produto	Definição da estrutura, objetivos e organização do e-book	2025.1
Elaboração dos conteúdos	Produção dos capítulos e elaboração dos instrumentos práticos	2025.2
Avaliação técnica	Análise por especialistas e educadores	2025.2
Revisão e ajustes	Adequações a partir das sugestões recebidas	2025.2
Diagramação	Organização gráfica e revisão final	2025.2
Produto final	Publicação e disponibilização do e-book	2025.2

Fonte: Elaborado pela autora 2025