



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLAVIA MARIA DE LUCAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO
MÉDIO**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

VITÓRIA
2025

FLAVIA MARIA DE LUCAS

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestrado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

VITÓRIA
2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D278p De Lucas, Flavia Maria, 1979-
Política de Formação Continuada de Professores de Educação Especial em Deficiência Visual para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio / Flavia Maria De Lucas. - 2025.
122 f. : il.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Introdução. 2. Entre direitos e mercado: o que dizem documentos e pesquisas sobre educação inclusiva. 3. O contexto brasileiro e as gerações das políticas de Educação Especial. 4. O que as pesquisas revelam sobre a formação de professores de deficiência visual: perspectiva para o atendimento educacional especializado no Ensino Médio e no contexto do novo ensino médio. 5. Políticas públicas de Educação Especial do estado do Espírito Santo. 6. Os impactos das políticas públicas para formação de professores: o que revelam as professoras da área de deficiência visual. I. Lopes Victor, Sonia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA MARIA DE LUCAS

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.**

Aprovada em 29 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandre Braga Vieira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fabiana Alvarenga Rangel
IBC/Instituto Benjamin Constant



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Flávia Maria de Lucas**, candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada, presencialmente, às catorze horas do dia vinte e nove de agosto do ano dois mil e vinte e cinco. A presidente da Banca, Sonia Lopes Victor, apresentou os demais membros da comissão examinadora constituída pelas professoras doutoras: Alexandro Braga Vieira e Fabiana Alvarenga Rangel. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada “POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 29 de agosto de 2025.

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandro Braga Vieira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fabiana Alvarenga Rangel
IBC/Instituto Benjamin Constant



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO” elaborada por **Flávia Maria de Lucas**, candidata ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 29 de agosto de 2025, que esta seja **(assinale um dos itens abaixo)**:

() Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Sonia Lopes Victor

Alexandro Braga Vieira

Fabiana Alvarenga Rangel

Documento assinado digitalmente
gov.br SONIA LOPES VICTOR
Data: 01/12/2025 17:58:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIANA ALVARENGA RANGEL
Data: 20/11/2025 08:56:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - SIAPE 2094211
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 24/11/2025 às 14:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1245110?tipoArquivo=O>

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha trajetória, construída com coragem, fé e resiliência. Nada foi fácil, mas tudo foi verdadeiro. Cada passo até aqui carrega a força de quem acreditou, mesmo quando o caminho parecia incerto. Esta caminhada, marcada por escolhas difíceis e aprendizados profundos, foi movida pelo desejo sincero de contribuir para uma educação mais inclusiva e sensível às singularidades de cada sujeito.

Aos meus pais, com todo amor e gratidão que me habitam.

Ao meu pai, *in memoriam*, dedico esta conquista com o coração apertado de saudade, mas sereno pelo privilégio de ter vivido seu amor e aprendido com seu exemplo. Sua memória permanece viva em mim, como guia silencioso que me ensinou integridade, esforço e humanidade.

À minha mãe, incansável, que sempre foi abrigo e alicerce. Obrigada por não soltar minha mão, mesmo nos momentos em que eu não sabia o que fazer. Tudo que sou tem muito do que aprendi com você.

Aos familiares que caminharam comigo e me sustentaram, com palavras, gestos ou presenças silenciosas, minha profunda gratidão. Sua generosidade e amizade me impulsionaram a seguir mesmo nos dias mais exaustivos. Agradeço, em especial, à minha sobrinha com deficiência visual, que foi e continua sendo a força motriz que me direcionou a trilhar este caminho na área da inclusão. Sua presença me ensinou, com ternura e coragem, o verdadeiro sentido de lutar por uma educação mais justa para todos.

À minha orientadora, Sonia Lopes Victor, pela escuta, pela confiança e pelas contribuições essenciais ao longo deste percurso.

À professora doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, que contribuiu com a elaboração do trabalho como membro da banca de qualificação e me auxiliou na escrita do texto final da dissertação, enquanto realizava seu estágio de pós-doutorado no PPGE.

À professora e amiga Giselle Lemos Schmidel Kautsky, pelo apoio constante, pelo

incentivo e pela dedicação à educação que tanto me fortaleceram.

Aos colegas professores que se tornaram amigos e, mesmo trilhando novos caminhos, seguem presentes nesta jornada, minha sincera homenagem. Suas presenças, marcadas por ética, sensibilidade e compromisso, continuam a me inspirar. Este trabalho carrega um pouco de cada um de vocês — nas ideias, nas trocas e na força coletiva construída ao longo do percurso.

Agradeço também à banca examinadora, composta pela Professora Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel e pelo Professor Dr. Alexsandro Braga Vieira, pelo tempo dedicado, pelas valiosas contribuições e considerações enriquecedoras feitas ao longo deste trabalho. Suas observações e questionamentos foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À Coordenação e Secretaria do PPGE/UFES pela acolhida e pelas orientações durante o curso de Mestrado.

E, com especial carinho e respeito, a todos os estudantes com deficiência visual que cruzaram meu caminho ao longo desta jornada, meu profundo agradecimento. Com vocês, aprendi cotidianamente que ensinar é um processo de transformação. Vocês reafirmam, com sua existência e resistência, que a inclusão não é um favor, mas um direito inegociável e uma expressão efetiva da luta por uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Que nossa prática educativa seja sempre instrumento de transformação e emancipação.

RESUMO

Nesta pesquisa, pretende-se investigar a política de formação continuada de professores de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular) no Ensino Médio, em atuação na Superintendência Regional de Educação de Vila Velha. O interesse pelo referido tema fundamenta-se em estudos que revelam os diversos e difusos encaminhamentos realizados pelos professores de Educação Especial nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual, especialmente na etapa final da Educação Básica na rede pública de ensino do Espírito Santo. Esses encaminhamentos refletem os desafios enfrentados por docentes da Educação Especial para efetivar uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade, ressaltando a importância de se compreender melhor essa realidade. A experiência acadêmico-profissional na área, com enfoque na educação inclusiva e nas especificidades do Atendimento Educacional Especializado para a deficiência visual, também contribuiu para a escolha do tema, trazendo uma perspectiva prática e contextualizada sobre a problemática que envolve a formação dos professores. Para tanto, evidenciam-se as ações da investigação em nossos objetivos específicos, sendo: a) analisar as propostas formativas empreendidas pela gestão do estado do ES, no período de 2010 a 2025, para a formação continuada de professores de Educação Especial, com ênfase na deficiência visual e no Ensino Médio; b) analisar a percepção dos docentes acerca dos desafios e das necessidades de formação continuada para o atendimento a estudantes com deficiência visual. A investigação, fundamentada no materialismo histórico-dialético, examinou documentos oficiais do estado do ES entre 2010 e 2025 e aplicou questionário estruturado aos professores da rede pública. Neste estudo, percebemos que as propostas formativas para inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Médio seguem sendo um desafio para o sistema estadual de ensino, demandando políticas públicas de formação continuada locais para fortalecer o conhecimento científico, pedagógico e técnico dos profissionais, de modo a possibilitar ampla acessibilidade curricular e efetiva inclusão escolar.

Palavras-chave: formação continuada de professores; Ensino Médio; deficiência visual; inclusão escolar; materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This research aims to investigate the continuing education policy for Special Education teachers providing Specialized Educational Services to high school students with visual impairments (blindness, low vision, and monocular vision) working in the Vila Velha Regional Education Superintendence. Interest in this topic is grounded in studies that reveal the diverse and diffuse approaches implemented by Special Education teachers in the teaching and learning processes of students with visual impairments, especially in the final stage of basic education in the Espírito Santo public school system. These approaches reflect the challenges faced by Special Education teachers in carrying out inclusive and high-quality pedagogical practices, underscoring the importance of better understanding this reality. Academic and professional experience in the field, with a focus on inclusive education and the specificities of Specialized Educational Services for visual impairment, also contributed to the choice of this topic, bringing a practical and contextualized perspective to the issues surrounding teacher training. To this end, the investigative actions are highlighted in our specific objectives, which are: a) to analyze the training proposals undertaken by the Espírito Santo state administration between 2010 and 2025 for the continuing education of Special Education teachers, with an emphasis on visual impairment and high school; b) to analyze teachers' perceptions of the challenges and needs of continuing education to serve students with visual impairments. The research, based on historical-dialectical materialism, examined official documents from the state of Espírito Santo between 2010 and 2025 and administered a structured questionnaire to public school teachers. In this study, we found that training proposals for the inclusion of high school students with visual impairments remain a challenge for the state education system, requiring local public continuing education policies to strengthen the scientific, pedagogical, and technical knowledge of professionals, thereby enabling broad curricular accessibility and effective school inclusion.

Keywords: continuing education for teachers; high school; visual impairment; school inclusion; historical-dialectical materialism.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, il s'agit d'analyser la politique de formation continue des enseignants d'éducation spécialisée pour le Service d'Éducation Spécialisée destiné aux élèves présentant une déficience visuelle (cécité, basse vision et vision monoculaire) au lycée, exerçant au sein de la Surintendance régionale de l'éducation de Vila Velha. L'intérêt pour ce sujet s'appuie sur des études qui mettent en évidence la diversité et la dispersion des démarches adoptées par les enseignants d'éducation spécialisée dans les processus d'enseignement-apprentissage des élèves avec déficience visuelle, en particulier lors de la dernière étape de l'éducation de base dans le réseau public du Espírito Santo. Ces démarches reflètent les défis auxquels sont confrontés les enseignants d'éducation spécialisée pour mettre en œuvre une pratique pédagogique inclusive et de qualité, soulignant l'importance de mieux comprendre cette réalité. L'expérience académique et professionnelle dans le domaine, axée sur l'éducation inclusive et les spécificités du Service d'Éducation Spécialisée pour la déficience visuelle, a également contribué au choix de ce thème, apportant une perspective pratique et contextualisée à la problématique de la formation des enseignants. À cette fin, les actions de recherche sont clarifiées dans nos objectifs spécifiques, à savoir : a) analyser les propositions de formation mises en œuvre par l'administration de l'État d'Espírito Santo entre 2010 et 2025 pour la formation continue des enseignants d'éducation spécialisée, avec un accent sur la déficience visuelle et le lycée ; b) analyser la perception des enseignants quant aux défis et besoins de formation continue pour l'accompagnement des élèves déficients visuels. L'enquête, fondée sur le matérialisme historico-dialectique, a examiné des documents officiels de l'État d'Espírito Santo de 2010 à 2025 et administré un questionnaire structuré aux enseignants du réseau public. Cette étude a révélé que les propositions de formation pour l'inclusion des élèves présentant une déficience visuelle au lycée restent un défi pour le système éducatif de l'État, nécessitant des politiques publiques locales de formation continue afin de renforcer les savoirs scientifiques, pédagogiques et techniques des professionnels, permettant ainsi une large accessibilité curriculaire et une inclusion scolaire effective.

Mots-clés: formation continue des enseignants; lycée; déficience visuelle; inclusion scolaire; matérialisme historico-dialectique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gerações das políticas de Educação Especial no Brasil	41
Quadro 2 – Educação Especial e Inclusão Escolar: cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-2024)	45
Quadro 3 – Estudos acadêmicos (dissertações, teses, artigos)	51
Quadro 4 – Marcos históricos da Educação Especial no Espírito Santo	78
Quadro 5 – Perfil acadêmico das professoras participantes	98

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Distribuição das Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo	99
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Significado
ABEDEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
DAT	Educação Especial passa a integrar o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico
EC	Emenda Constitucional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEPEI	Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ILBES	Instituto Luiz Braille do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos e Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEAPIE	Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar
OCDE	Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAT	Projeto de Atendimento ao Aluno Talento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UBC	União Brasileira de Cegos
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

Sigla	Significado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNICEP	União de Cegos Dom Pedro II
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

Sumário

1. INTRODUÇÃO	19
2. ENTRE DIREITOS E MERCADO: O QUE DIZEM DOCUMENTOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
2.1. A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E OS COMPROMISSOS GLOBAIS.....	25
2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DISPUTA POLÍTICA E IDEOLÓGICA.....	33
3. O CONTEXTO BRASILEIRO E AS GERAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35
3.1. GERAÇÕES E MARCOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	35
3.2. FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1996 A 2024.....	38
3.3. RETROCESSO E RESISTÊNCIA: O DECRETO 10.502/2020	40
4. O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	43
4.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO: DESFIOS E PERSPECTIVAS.....	54
4.2. O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: POLÍTICAS, IMPACTOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA.....	60
5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	68
5.1. HISTÓRICO E TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO.....	68
5.2. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	70
6. OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS DA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL	86
6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
6.2. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL	90
6.3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: AVANÇOS E LIMITES	91
6.4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO PELO REGIME DE DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA (DT).....	93
6.5. ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO.....	96
6.6. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: POTENCIALIDADES E LIMITES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100

REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	110

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, educação se consolidou como um direito fundamental e inalienável de todo cidadão brasileiro. Esse marco legal impulsionou políticas públicas (BRASIL, 1996, 2001, 2008, 2009) que passaram a estruturar a Educação Especial como um movimento voltado a garantir que todos os estudantes tivessem acesso ao processo de escolarização nas instituições comuns de ensino, sustentando-se no respeito às diferenças singulares e no acolhimento à diversidade humana. Tais princípios, além de assegurarem o direito à educação, reafirmam o compromisso social do Estado com a inclusão e a equidade.

Minha trajetória acadêmico-profissional encontra estreita relação com esse campo. Desde a graduação em Pedagogia, identifiquei afinidade e interesse pela Educação Especial, o que me motivou a atuar, desde 2008, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo naquele voltado a estudantes com deficiência visual.

Ao longo dessa caminhada, assumi funções diversas, incluindo as de professora do AEE na área da Deficiência Visual, com atuação nas escolas de ensino comum, e professora transcritora de textos em braille, com atuação no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), experiências que aprofundaram minha compreensão sobre os desafios da inclusão escolar e despertaram o interesse pela formação continuada de professores. Atualmente, dou continuidade a essa trajetória docente no Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico a Inclusão Escolar (Neapie), na Superintendência Regional de Vila Velha, como professora especialista na área da Deficiência Visual, sendo uma de minhas atribuições acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais do Núcleo, na perspectiva do trabalho colaborativo.

Essa vivência prática, aliada à busca por fundamentação teórica, orienta a presente pesquisa, na qual busco investigar políticas de formação de professores em Educação Especial e propor caminhos para uma educação mais inclusiva e emancipadora.

Entretanto, a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil revela um percurso desigual e marcado por exclusões. Conforme descreve Jannuzzi (2012), entre o final do século XVIII e o início do XIX, a ausência de diretrizes e de atuação estatal

favoreceu a perpetuação do preconceito e da discriminação contra pessoas com deficiência. Apenas a partir da segunda metade do século XIX surgiram as primeiras iniciativas formais, como a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos mantidos pelo poder central. Ainda assim, tais instituições operavam majoritariamente sob a lógica assistencialista e médica, mais voltadas à tutela e à segregação do que à escolarização.

Somente no século XX, particularmente entre as décadas de 1950 e 1960, começou-se a falar em “atendimento escolar especial”, denominação da época para o que hoje conhecemos como AEE. Apesar de avanços pontuais, a expansão da Educação Especial se deu de forma lenta, acompanhando a própria morosidade da educação brasileira em universalizar o acesso e a qualidade do ensino. Como argumenta Mészáros (2006), nenhum sistema social sobrevive sem um modelo educacional que o sustente, no entanto, historicamente, a educação institucionalizada tem servido para a reprodução da lógica do capital, contribuindo para concentração de riqueza e marginalização de grupos sociais.

A partir das reformas educacionais inspiradas no Consenso de Washington¹, houve investimentos direcionados a superar desigualdades, ampliar infraestrutura, aumentar o financiamento e expandir matrículas (OLIVEIRA, 2020). Embora não tenha tratado diretamente da Educação Especial, essa agenda, ao priorizar a Educação Básica, contribuiu de modo indireto para o acesso de estudantes com deficiência à escola comum. Porém, esse processo ocorreu sob forte influência de organismos multilaterais, que passaram a cobrar resultados alinhados a metas de desempenho, muitas vezes, em detrimento de uma formação crítica e integral.

No campo da Educação Especial, o cenário contemporâneo é resultado da interação entre forças internacionais e nacionais. Estados não atuam como vítimas passivas da globalização, mas como agentes que interagem ativamente com atores globais, incorporando, adaptando ou resistindo às políticas internacionais (DALE, 2010). Documentos como as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Guatemala

¹ O Consenso de Washington foi um conjunto de recomendações políticas formuladas por John Williamson, em 1989, visando à estabilidade macroeconômica e ao crescimento econômico em países da América Latina. Incluía dez medidas principais, das quais podemos citar disciplina fiscal, redirecionamento de gastos públicos, reforma tributária, liberalização do comércio e do investimento, privatização e desregulamentação (OLIVEIRA, 2020).

(1999), Dakar (2000) e Incheon (2015) propõem a superação da exclusão e a promoção da inclusão com base em princípios de igualdade, acessibilidade e valorização da diversidade. Contudo, tais orientações também dialogam com interesses e lógicas do capital, gerando tensões entre o discurso de direitos e as práticas educacionais moldadas por agendas econômicas globais (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2023).

Dentro desse contexto mais amplo, insere-se a reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Essa reforma reposicionou o currículo, ao deslocar o foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, desde os anos 1990, buscavam orientar a formação para a cidadania e a pluralidade cultural, para uma lógica centrada no protagonismo juvenil, nas competências individuais e no projeto de vida. Tal abordagem, embora apresentada como inovadora e flexível, tem sido criticada por reforçar uma formação tecnicista voltada à adaptação para o mercado de trabalho, esvaziando a formação científica e integral e transferindo ao estudante a responsabilidade por seu percurso formativo (CIAVATTA; RAMOS, 2011; HERNANDES, 2017; COSTA, 2020).

No Estado do Espírito Santo, a implementação dessa reforma seguiu o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (SEDU, 2019), inspirado no Programa Escola Viva — criado em 2015, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O programa, inicialmente implantado em escolas-piloto, tinha como meta ampliar a permanência dos estudantes na escola e estimular o protagonismo e o empreendedorismo juvenil. Contudo, estudos indicam que essa proposta, influenciada por instituições privadas e pautada em lógicas de eficiência gerencial, reforça desigualdades históricas, fragmenta o currículo e prioriza conhecimentos utilitários em vez da formação integral (FERREIRA; CYPRIANO, 2022).

Essa lógica padronizadora impacta diretamente a atuação de professores da Educação Especial no Ensino Médio, a qual demanda considerar as múltiplas dimensões sociais, culturais e econômicas que atravessam a vida dos estudantes. Em contextos de flexibilização curricular e responsabilização individual, corre-se o risco de enfraquecer as ações inclusivas, sobretudo no atendimento a estudantes com

deficiência visual, cujas especificidades exigem formações continuadas consistentes e contextualizadas.

Diante dessa conjuntura, este estudo tem como objetivo geral investigar a política de formação continuada de professores de Educação Especial para o AEE de estudantes com deficiência visual — cegueira, baixa visão e visão monocular — no Ensino Médio na Rede Estadual, no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Vila Velha. Como objetivos específicos, temos: (1) analisar as propostas formativas empreendidas pela gestão estadual do Espírito Santo para essa formação e (2) analisar a percepção dos professores a respeito dos desafios e das necessidades de formação continuada para o atendimento aos discentes com deficiência visual.

Essas análises são orientadas pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, possibilitando a compreensão da realidade social em sua totalidade e contradições, e pela teoria histórico-cultural de Vigotski, que destaca a importância das interações sociais e do contexto histórico no desenvolvimento humano. Assim, este trabalho se insere na área da Educação Especial, com foco nas políticas de formação de professores para o AEE, e pretende contribuir para o fortalecimento da produção científica na área, registrando desafios e lacunas, além de apontar caminhos para a construção de políticas mais efetivas e socialmente comprometidas com a inclusão.

Para tanto, o primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual se apresentam o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o referencial teórico-metodológico que fundamenta o estudo. O segundo capítulo, intitulado **Entre direitos e mercado: o que dizem documentos e pesquisas sobre educação inclusiva**, analisa criticamente declarações e agendas internacionais — como Jomtien, Salamanca, Guatemala, Dakar e Incheon — e suas repercussões nas políticas brasileiras. O texto evidencia os avanços na afirmação da educação como direito humano, mas também as contradições geradas pela influência de organismos multilaterais, que tendem a alinhar a inclusão à lógica de mercado. Assim, a Educação Especial é destacada como um campo de disputas políticas e ideológicas, no qual discursos de equidade convivem com práticas que mantêm a focalização e a exclusão.

O terceiro capítulo – **O contexto brasileiro e as gerações das políticas de Educação Especial** – apresenta a trajetória histórica da área, desde a LDB/1996 até

os decretos mais recentes, identificando três gerações de políticas (segregação, integração e inclusão), ao passo que destaca os avanços legais alcançados, principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008). Para mais, evidencia contradições entre discurso e prática, além de retrocessos, como o Decreto 10.502/2020. O capítulo mostra, assim, que a inclusão escolar no Brasil permanece um campo de disputas, atravessado por tensões sociais, políticas e econômicas.

O capítulo quatro, denominado **O que as pesquisas revelam sobre a formação de professores de deficiência visual: perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio e no contexto do novo Ensino Médio** analisa a formação de professores de Educação Especial para atuação com estudantes com deficiência visual no Ensino Médio, destacando lacunas entre a legislação inclusiva e a prática escolar. A reforma do Ensino Médio e a BNCC reforçaram a lógica neoliberal ao fragmentar currículos, priorizar competências voltadas ao mercado e responsabilizar individualmente os estudantes, limitando a formação integral e inclusiva. No Espírito Santo, programas como Escola Viva evidenciam contradições semelhantes, enquanto a formação continuada de professores enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, apontando a necessidade de políticas consistentes que promovam inclusão e educação crítica e integral.

O quinto capítulo, **Políticas públicas de Educação Especial do estado do Espírito Santo**, contempla a análise das políticas públicas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo, considerando suas implementações, marcos históricos e desafios contemporâneos, ao passo que o sexto capítulo, **Os impactos das políticas públicas para formação de professores: o que revelam as professoras da área de deficiência visual**, aborda os impactos das políticas públicas na formação de professores que atuam com estudantes com deficiência visual, a partir de entrevistas com professoras do AEE de escolas estaduais sob a jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Vila Velha.

Por fim, o capítulo sete – as considerações finais – apresenta a síntese dos resultados da pesquisa, evidenciando as contradições das políticas de formação continuada e propondo caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, ao articular conhecimento científico, prática pedagógica e condições institucionais.

Dessa forma, a dissertação integra fundamentos teóricos, análise documental e a escuta das professoras, de modo a contribuir para a reflexão crítica das políticas de formação de professores em Educação Especial, apontando desafios e possibilidades para a efetivação de uma inclusão escolar que vá além do discurso e se concretize no cotidiano das escolas públicas.

2. ENTRE DIREITOS E MERCADO: O QUE DIZEM DOCUMENTOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo busca analisar, de forma crítica, o que revelam os principais documentos e pesquisas no tocante à educação e à inclusão, com ênfase nas diretrizes internacionais e suas repercussões nas políticas educacionais brasileiras. A revisão de literatura aqui apresentada procura evidenciar como declarações, tratados e agendas globais têm influenciado a formulação e a implementação de políticas públicas, em particular no campo da Educação Especial. Tal abordagem permite compreender não apenas os avanços conquistados no reconhecimento da educação como um direito humano fundamental, mas também as contradições e as disputas políticas que atravessam esse processo, principalmente diante das tensões entre perspectivas emancipatórias e interesses vinculados à lógica mercantil.

2.1. A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E OS COMPROMISSOS GLOBAIS

Nas últimas décadas, diversas iniciativas internacionais vêm reafirmando a centralidade da educação na promoção da dignidade humana e no enfrentamento das desigualdades sociais. Em meio a um cenário de intensas transformações políticas e sociais em escala global, consolidou-se a compreensão de que a educação deve ser assegurada como um direito universal. Nesse contexto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, constituiu um marco importante nesse processo, uma vez que resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), documento que destacou a educação como direito fundamental e a reconheceu como instrumento essencial para o desenvolvimento humano.

Com o intuito de garantir o acesso a uma educação de qualidade a todas as pessoas, a Declaração de Jomtien abordou a necessidade de eliminar as barreiras ao aprendizado e promover a equidade na educação, enfatizando que ela não deve ser vista como um privilégio, mas uma necessidade básica para o desenvolvimento pessoal e social, conforme declara seu artigo 1º:

Artigo 1: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades,

valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1990, p. 2).

A partir dessa base, foram estabelecidos compromissos para garantir que a educação fosse acessível a todos. O documento ainda destacou a importância de políticas públicas que promovam equidade, inclusão e eliminação das desigualdades no acesso à educação, além de promover iniciativas globais com vistas a integrar diferentes grupos marginalizados, por exemplo, crianças em situação de vulnerabilidade, pessoas com deficiência e populações em áreas rurais ou em situação de conflito (UNESCO, 1990, p. 2, 3).

Sob essa perspectiva, o artigo 4º da Declaração de Jomtien enfatiza que a Educação Básica precisa estar centrada na aprendizagem significativa, indo além da efetivação da matrícula de participação nos programas educacionais e da aquisição de requisitos para obtenção de diploma. Em consonância com artigo 4º, o artigo 5º da referida declaração ressalta que a

[...] educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade respeitando a cultura e as condições locais (UNESCO, 1990, p. 4).

Trata-se de orientações que apontam para um sistema educativo organizado em bases que pressupõem as múltiplas e diversas necessidades educacionais dos sujeitos que acessam as escolas.

Nesse sentido, compreendemos que houve avanços significativos nas políticas públicas inclusivas no Brasil e no mundo a partir da Declaração de Jomtien. No entanto, concordamos com Garcia (2024) e Sobrinho et al. (2015) ao chamarem a atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre os discursos veiculados por essa e outras declarações internacionais subsequentes, como os que defendem o “direito à educação” e a “educação para todos”. Tais discursos, embora progressistas em aparência, são, muitas vezes, respaldados por instituições como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tendem a tratar a educação sob uma perspectiva predominantemente econômica, não raro, em prejuízo de uma concepção voltada ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Conforme aponta-nos Garcia (2024), essas organizações internacionais não desafiam as estruturas econômicas que sustentam as desigualdades no sistema educacional, privilegiando, assim, interesses econômicos de alguns grupos em detrimento de outros menos favorecidos.

Outro ponto de reflexão diz respeito à expansão da educação prevista no artigo 5º da Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Embora tal ampliação corresponda a um avanço, também se revela como uma adaptação da força de trabalho às demandas do capital, limitando-se a assegurar que os sujeitos adquiram apenas as competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, sem compromisso com uma formação crítica e emancipatória. Em contraposição a essa perspectiva restrita, é fundamental compreender o aprendizado para além do mero acúmulo de informações, pois consiste em um processo que reorganiza qualitativamente o pensamento e possibilita novas formas de raciocínio. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 118) destaca que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

A partir de tal perspectiva, torna-se fundamental conceber a valorização e o investimento na formação de professores e no fortalecimento de abordagens pedagógicas em vez de hegemônicas. Isso seria o ponto de partida para uma educação comprometida com um projeto político de sociedade que confronte estruturas de dominação e contribua para a formação de sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar a realidade. Afinal, como destaca Saviani (2009, p. 71), “os [...] problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social”.

As publicações internacionais continuam com a Declaração de Salamanca, de 1994, que também afirma o direito universal à educação e reconhece a importância da escola comum como espaço de inclusão para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais² (VICTOR, 2018). Essa Declaração é resultado de uma conferência mundial que contou com a participação de governos de 88 países e 25 organizações internacionais. Tal documento reafirma

² O termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado na época para identificar e expressar as condições acadêmicas de grupos de estudantes que, historicamente, foram excluídos da escola, entre eles, os estudantes considerados público da Educação Especial.

o compromisso com a Educação para Todos e a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, ou seja, defende que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3), reconhecendo que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...] (UNESCO, 1994, p. 1).

A Declaração (1994, p. 1) também defende que os sistemas “[...] deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...]”. Sugere, ainda, que escolas comuns devem ser compreendidas como um instrumento com potencial para confrontar e transformar as atitudes discriminatórias presentes nas relações sociais e nas condições materiais existentes.

Porém, para considerar a escola e, por conseguinte, a educação um instrumento importante nesse processo, dependemos de uma mudança nas relações econômicas e sociais. Logo, para a superação das atitudes discriminatórias presentes na sociedade, faz-se necessária uma transformação nas estruturas de poder, nas condições materiais de vida e nos sistemas de produção que perpetuam essas desigualdades.

O documento destaca a necessidade de os governos priorizarem o aprimoramento de seus sistemas educacionais, assegurando a inclusão de todos os estudantes. Conforme registrado na Declaração de Salamanca (1994), são elementos essenciais para esse processo: a incorporação do princípio da educação inclusiva em políticas públicas nacionais, a implementação de projetos-piloto, a criação de mecanismos participativos e o incentivo ao envolvimento ativo de pais e organizações de pessoas com deficiência.

Contudo, o documento (1994) destaca que a responsabilidade pela educação inclusiva não deve recair apenas sobre os governos nacionais, mas ser um compromisso global, com esforços coordenados para garantir acesso, qualidade e igualdade de oportunidades na educação para pessoas com deficiência. À vista disso,

dentro do contexto das relações sociais, políticas e econômicas que estruturam o acesso da educação pelas pessoas com deficiência, podemos inferir que a Educação Especial não é uma área dissociada, mas inserida nas condições materiais e históricas de cada sociedade.

Seguindo a linha histórica, em 28 de maio de 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, resultando na publicação da Declaração de Guatemala, que reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo-lhes dignidade e igualdade e reconhecendo que a discriminação contra as pessoas com deficiência é uma violação dos direitos humanos, por isso, busca promover sua plena integração na sociedade (OEA, 1999).

Com o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e promover sua plena inclusão na sociedade, os estados participantes da Declaração de Guatemala se comprometeram a adotar medidas legislativas, sociais, educacionais e trabalhistas que eliminassem barreiras e garantissem acessibilidade em áreas como transporte, comunicação, educação, trabalho e lazer.

Para tanto, foram previstas ações para a eliminação progressiva de obstáculos arquitetônicos, de transporte e de comunicação; para a garantia de que novos edifícios e veículos sejam acessíveis; para a capacitação de profissionais responsáveis pela aplicação das normas relacionadas à deficiência (OEA, 1999, p. 2). Para essas ações fundamentais, a Declaração de Guatemala define “deficiência” 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 (OEA, 1999, p. 2).

Diante desse cenário, a Declaração de Guatemala também estabelece o conceito de discriminação contra pessoas com deficiência, caracterizando-a como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (OEA, 1999, p. 2).

Durante nossos estudos, observamos que tal documento reconhece que a exclusão das pessoas com deficiência não é apenas um problema individual, mas um reflexo das condições sociais e materiais de uma sociedade, ao mencionar que os Estados partes devem se comprometer a

[...] Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência [...] (OEA, 1999, p. 2).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que a necessidade de medidas legislativas, educacionais, trabalhistas e sociais para eliminar a discriminação indica que a deficiência é socialmente produzida e pode ser transformada. Isso porque as barreiras impostas às pessoas com deficiência são frutos da organização socioeconômica que, historicamente, estruturou-se com vistas a atender às exigências do modo de produção capitalista que exclui esse grupo de indivíduos. Daí a relevância de considerar

[...] transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse âmbito, enquanto a Declaração da Guatemala aponta a deficiência como uma questão social e afirma a necessidade de garantia de direitos igualitários às pessoas com deficiência, a Declaração de Dakar, adotada no Fórum Mundial de Educação em abril de 2000, no Senegal, reafirma o compromisso global com a Educação para Todos. Esse documento estabelece que governos, organizações e parceiros internacionais devem garantir o acesso universal à Educação Básica de qualidade, assegurando equidade no ensino.

A Declaração de Dakar (2000) baseia-se em acordos anteriores – Jomtien (1990),

Salamanca (1994), Guatemala (1999) – e reforça que a educação é um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento sustentável, a redução da pobreza e a promoção da paz. Tanto a Declaração da Guatemala quanto a Declaração de Dakar destacam a importância da equidade e da inclusão, como demonstram seus textos determinantes. O preâmbulo da Declaração da Guatemala reafirma

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999, p. 1).

Já o inciso II, § 7, da Declaração de Dakar

[...] assegura que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015 [...] (UNESCO, 2000, p. 2).

Ambos os documentos compartilham a concepção de educação como direito humano fundamental e meio para transformação social. No entanto, enquanto a Declaração da Guatemala foca especificamente na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, a Declaração de Dakar trata da inclusão de forma mais ampla, considerando outros grupos historicamente marginalizados, como meninas, minorias étnicas e crianças em situações de vulnerabilidade.

Ademais, a Declaração de Dakar enfatiza que a implementação bem-sucedida dessas estratégias depende da vontade política e da mobilização de recursos financeiros, que devem ser garantidos por agências internacionais e pelo setor privado. O documento afirma que "nenhum país comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar este objetivo por falta de financiamento" (OEA, 2000, p. 3). Dessa forma, destaca-se a necessidade de um compromisso coletivo para transformar diretrizes em ações concretas e promotoras de uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Todavia, ao analisarmos suas diretrizes, percebemos que a referida declaração não aborda de forma mais ampla as condições estruturais que perpetuam a exclusão educacional, incluindo a exclusão das pessoas com deficiência.

Nessa direção, diante da necessidade de aprofundar os compromissos assumidos globalmente, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) se apresenta na condição de

desdobramento dessa agenda, visando a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, acrescentando a proposta de garantia de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse documento se insere no marco da Agenda Educação 2030, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e reforçando a centralidade da educação na promoção da justiça social e da equidade, além de considerá-la um direito humano fundamental e necessário para a paz, o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza (UNESCO, 2015, p.1).

Entre os compromissos assumidos está a oferta de educação primária e secundária gratuita e obrigatória por pelo menos 12 anos, bem como de um ano de educação pré-primária – também gratuita e obrigatória. A referida declaração defende que professores e educadores sejam devidamente recrutados, valorizados, capacitados, motivados e inseridos em sistemas bem estruturados, com recursos adequados e gestão eficiente. Outrossim, há um destaque ao fato de que a educação de qualidade deve estimular a criatividade e o conhecimento, garantir o domínio das competências básicas em leitura, escrita e matemática e o desenvolvimento de habilidades analíticas, cognitivas superiores, interpessoais e sociais.

Observamos, ainda, que a Declaração de Incheon orienta a educação com diretrizes para política pública local sem perder de vista um âmbito de cooperação internacional, recomendando uma estruturação que desconsidera seu caráter político e a luta de classes que permeia a definição das políticas educacionais. Ao focar na vontade política dos Estados e no financiamento por meio de agências multilaterais e do setor privado, o documento ignora como essas mesmas estruturas econômicas e políticas são responsáveis pela manutenção de discrepâncias sociais.

Diante do exposto, reafirma-se que a educação — e, em particular, a Educação Especial — não deve ser concebida somente como um serviço a ser aperfeiçoado sob a lógica do capital, mas como um instrumento de emancipação que deve ser assegurado na qualidade de direito inalienável da classe trabalhadora. Para tanto, é necessário que esteja livre das influências do mercado e dos interesses privados que promovem sua mercantilização.

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DISPUTA POLÍTICA E IDEOLÓGICA

Nesse contexto de disputa política e ideológica em torno da educação, destacamos a contribuição de Garcia (2024)³, ao abordar desafios e reflexões críticas sobre as forças políticas que influenciaram a Educação Especial no país, assim como concepções e disputas que moldaram esse campo.

A autora aponta como as políticas internacionais tem exercido significativa influência no desenvolvimento das políticas de Educação Especial no Brasil, marcado por organizações multilaterais, como Unesco, Banco Mundial e OCDE, as quais desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento e na disseminação das políticas, atuando em nome do capital internacional e promovendo políticas voltadas para os interesses da classe dominante, como a burguesia, em detrimento das necessidades da classe trabalhadora.

Garcia também discute as políticas de Educação Especial no Brasil, compreendidas em três gerações. A primeira geração, correspondente aos anos 1990, emergiu sob forte influência do neoliberalismo, com abordagem gerencialista que privilegiava serviços focalizados e permitia sua prestação pelo setor privado. Com o surgimento da segunda geração, a partir de 2008, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizou-se a acessibilidade e a permanência na escola comum, mas com a lógica focalizada dos serviços, sem garantir sua universalização. Já a terceira, representada pelo Decreto 10.502/2020, retomou uma perspectiva mais conservadora e segregadora, com ênfase em modalidades substitutivas, refletindo acerca do avanço de uma agenda neoliberal e de austeridade fiscal no campo educacional (GARCIA, 2024).

Tal panorama revela o impacto crescente de organismos nas políticas da Educação Especial brasileira. Desde os anos 1990, o país passou a adotar diretrizes voltadas à diversificação de serviços educacionais e à eficiência gerencial, que, por vezes, privilegiam o setor privado. É possível observar um discurso de inclusão e equidade nessas políticas, porém suas práticas reproduzem a exclusão, ao priorizarem a

³ “Ciclo de Debates Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, cuja apresentação realizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 04 de setembro de 2024, às 9 horas, no canal oficial da associação, abordou a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>

focalização e a flexibilização do atendimento no lugar do direito universal à educação para as pessoas com deficiência.

Ao examinar documentos de referência, como as Declarações de Jomtien, Salamanca, Guatemala, Dakar e Incheon, e estudos críticos sobre essas agendas, discutem-se os compromissos assumidos em escala global, as estratégias propostas e os seus impactos nas práticas educacionais. Considera-se, assim, que compreender a dimensão política e ideológica dessas orientações é fundamental para desvendar as relações entre o discurso internacional de inclusão e as condições concretas de acesso, permanência e participação na escola, sobretudo para grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência. Por meio dessa leitura crítica, é possível situar a Educação Especial como campo de disputa e espaço estratégico para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Nesse sentido, ao analisar o contexto brasileiro, torna-se necessário compreender de que maneira essas agendas internacionais dialogam com a formulação das políticas nacionais de Educação Especial, revelando continuidades, rupturas e contradições que marcaram a trajetória da inclusão escolar no país.

3. O CONTEXTO BRASILEIRO E AS GERAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo propõe examinar a evolução histórica, destacando as mudanças nas concepções e nas práticas da Educação Especial, bem como as contradições presentes na implementação de políticas inclusivas. Para tanto, serão abordados os principais marcos normativos, contemplando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) até os decretos mais recentes, situando-os no cenário das influências internacionais, dos compromissos assumidos pelo Brasil e das resistências encontradas no campo educacional. Ao longo da análise, evidencia-se que, embora o país tenha avançado no princípio educacional de reconhecimento da diversidade, ainda persiste um descompasso entre o discurso oficial e as condições concretas de oferta educacional, o que coloca em questão os limites e as possibilidades de uma inclusão efetiva.

3.1. GERAÇÕES E MARCOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, é possível identificar diferentes gerações das políticas de Educação Especial no Brasil, as quais acompanharam mudanças nas concepções sobre a deficiência e no papel do Estado na garantia dos direitos educacionais. Até a década de 1970, predominava uma lógica segregacionista, em que a escolarização das pessoas com deficiência ocorria majoritariamente em instituições especializadas, afastadas do sistema de ensino comum, como é possível observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1– Gerações das políticas de Educação Especial no Brasil

Geração	Período aproximado	Características principais	Limites e críticas
1ª Geração – Segregação	Até a década de 1970	Atendimento majoritário em instituições especializadas, separadas do sistema de ensino comum; enfoque assistencialista e médico da deficiência.	Exclusão dos estudantes do convívio escolar comum; ausência de políticas públicas de acesso universal; reforço da marginalização social.
2ª Geração – Integração	Década de 1980	Inserção dos estudantes com deficiência na escola regular, porém sem mudanças estruturais significativas; manutenção de classes e serviços segregados dentro da própria escola.	Não rompe com a lógica excludente; integração condicionada à adaptação do aluno, e não da escola; ausência de formação docente adequada.
3ª Geração – Inclusão	Anos 2000 em diante	Reconhecimento da diversidade como princípio; políticas como a PNEEPEI (2008) defendem a transformação da escola para atender todos os estudantes; avanço das políticas públicas;	Tensões entre discurso e prática; barreiras estruturais; formação docente insuficiente; resistência cultural e institucional.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas referências citadas no texto.

Em seguida, nota-se, a partir da década de 1980, o início da segunda geração, voltada à integração baseada na ideia de inserir o estudante na escola comum, porém sem promover mudanças estruturais significativas. Já nos anos 2000, consolida-se a terceira geração, pautada na inclusão, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que propõe a transformação das escolas regulares, reconhecendo a diversidade como princípio fundamental da educação. Todavia, apesar dos avanços legais e normativos, esse percurso evidencia tensões entre o discurso institucional e os desafios da implementação nas práticas escolares.

Frente ao panorama das políticas públicas de Educação Especial no Brasil, marcado por avanços normativos e, ao mesmo tempo, por desafios que refletem contradições sociais e econômicas, este capítulo objetiva examinar as transformações históricas das políticas de Educação Especial no país, considerando seus marcos legais, as influências internacionais e as tensões presentes na implementação dessas diretrizes, a fim de compreender como essas políticas têm impactado a inclusão das pessoas com deficiência.

Mesmo diante dessas contradições, o Brasil avançou em marcos normativos significativos, com base em tratados internacionais voltados à proteção dos direitos humanos. A partir da Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o país fortaleceu suas políticas internas de inclusão, conforme expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ao reafirmar o direito de todos à educação no ensino comum com a oferta do AEE. Tais avanços culminaram na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), cuja finalidade é assegurar e promover, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Assim, os Estados e/ou organizações que assinaram e ratificaram a Convenção são obrigados a promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência, garantindo que gozem de plena igualdade perante a lei (ONU, 2006, p. 16).

Sob essa perspectiva, os avanços normativos também se refletiram nas políticas

educacionais, como é o caso da PNEEPEI, de 2008, estruturada sob a influência dos documentos internacionais – Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência –, que defendem a inclusão educacional enquanto manifestação das transformações sociais em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que refletem os movimentos históricos e sociais que constituem a educação brasileira.

Assim, 13 anos após a PNEEPEI (2008), as autoras Rigo e Oliveira (2021), em um artigo no qual analisam a inclusão escolar desde o Plano Nacional de Educação (PNE) até seu reflexo em 25 planos municipais do estado do Rio Grande do Sul, nos dizem que o planejamento das formações para os professores da Educação Especial “[...] distanciam-se da construção de sistemas educacionais inclusivos e seguem uma concepção de Educação Especial centrada no Atendimento Educacional Especializado” (RIGO E OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Por outro lado, Diniz, Medeiros e Barbosa (2012) destacam que

[...] valores igualitaristas, no entanto, não são as únicas forças atuando no momento do desenho e da implementação de medidas de proteção social. Na prática, conflitos de interesse, disputas orçamentárias, manobras políticas e preconceitos afetam o desenho final das políticas voltadas às pessoas com deficiência [...] (DINIZ, MEDEIROS E BARBOSA, 2012, p. 11).

Logo, podemos compreender que, apesar dos avanços no campo legal e normativo, a efetivação de políticas inclusivas enfrenta barreiras estruturais que as afastam de uma abordagem universal e emancipadora.

Desse modo, ao analisarmos de maneira mais específica a Meta 4 do PNE (2014–2025), percebemos que ela sugere a criação de sistemas educacionais inclusivos com abordagens mais amplas, além das práticas pedagógicas dentro da escola. Como estratégia para efetivá-la, orienta-se a destinação de recursos financeiros, a melhoria de espaços pedagógicos, a criação de programas, a garantia de acesso e permanência dos estudantes, a interação entre órgãos públicos e a formação de professores, o que indica que a proposta de inclusão vai além do espaço escolar (BRASIL, 2014).

No entanto, segundo alerta Mészáros (2005, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 1375), “[...] limitar uma mudança educacional às margens corretivas da lógica capitalista é

abandonar, de antemão, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...]”. Logo, as reformas que não enfrentam as determinações estruturais do capital tendem a reforçar a ordem estabelecida, mesmo quando há um discurso que defende a inclusão e a equidade. Ainda conforme o autor,

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 1375).

Observa-se, portanto, que as políticas públicas e as metas estabelecidas, apesar de apresentarem avanços e intenções inclusivas, enfrentam limitações estruturais que condicionam sua efetividade.

3.2. FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1996 A 2024

As limitações estruturais apontadas por Mézáros (2005) não se restringem apenas à formulação das metas educacionais, uma vez que também se manifestam na maneira como o sistema educacional brasileiro tem sido organizado historicamente. Nota-se tal fato na relação entre Ensino Médio e educação profissional no Brasil, marcada por uma lógica fragmentada e excludente. Em outras palavras, como destacam Ciavatta e Ramos (2011, p. 36), “[...] na relação entre o Ensino Médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais [...]”.

Essa estrutura histórica de separação entre uma formação superior e uma formação subalterna, além de persistir, é reforçada por políticas públicas contraditórias que, mesmo que revelem um discurso inclusivo, mantêm a lógica da dualidade, tal como apontam as autoras supracitadas. Esse cenário também é descrito por elas ao afirmarem que

[...] No debate político e acadêmico, as políticas ambivalentes do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no Ensino Médio e na educação profissional. Alimentam a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Apesar de as políticas públicas de Educação Especial no Brasil terem avançado em termos legais e normativos, sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais que

comprometem a superação das desigualdades históricas. As iniciativas, muitas vezes, limitam-se a ajustes superficiais dentro de um sistema que mantém a exclusão social, refletindo contradições entre o discurso inclusivo e as práticas concretas.

Para entender como tais contradições se apresentam ao longo do tempo, é fundamental observar a evolução das políticas públicas que orientam a Educação Especial no Brasil. Com base nas políticas nacionais sobre a Educação Especial e a inclusão escolar, apresentamos o quadro a seguir, destacando as últimas legislações apresentadas pelos cinco últimos governos nacionais e traçando um cronograma a partir da criação da LDBEN/1996 até 2024.

Quadro 2 – Educação Especial e Inclusão Escolar – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-2024)

Governo Federal	Ano	Documentos
Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Define e estabelece regras de funcionamento do sistema de educação brasileiro com base na Constituição Federal de 1988.
	2001	Plano Nacional de Educação (PNE) – Documento criado para a vigência de 10 anos. Traça diretrizes e metas para a educação nacional. Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) – Tornou obrigatória a matrícula do aluno da Educação Especial nas classes comuns. Resolução n.º 2 – Traz como desafio aos sistemas de ensino a implementação de práticas inclusivas na oferta do Atendimento Educacional Especializado a estudantes com deficiência. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala).
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	2004	O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular – Documento publicado pelo Ministério Público Federal – Disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino comum. Decreto n.º 5.296/04 regulamentou as Leis n.º 10.048/00 e n.º 10.098/00 , estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
	2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) – para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. Lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.
	2007	Decreto n.º 6.094/2007 – Estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia de acesso e permanência no ensino comum e o atendimento aos estudantes público da Educação Especial seu ingresso nas escolas públicas. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Financiamento da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Conjunto de programas que visavam melhorar a educação no país. Seu foco era a Educação Básica e a Educação Especial. Foi descontinuado antes do prazo de 15 anos.
	2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007.
	2009	Resolução CNE/CEB n.º 4 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Decreto Executivo n.º 6949/2009 – estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Dilma Rousseff (2011-2015)	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Garantia do acesso e permanência dos estudantes da Educação Especial no ensino regular.
Michel Temer (2016-2018)	2016	Durante o governo de Michel Temer não foram encontrados documentos legais específicos que apoiassem ou regulamentassem a Educação Especial no Brasil. Embora houvesse políticas gerais voltadas à inclusão, faltaram diretrizes claras e normativas adequadas que garantissem uma estrutura sólida e consistente para a educação de pessoas com deficiência.
Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)	2020	Decreto n.º 10.502/2020 – institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	2023	DECRETO N.º 11.370/2023 – Revoga o Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Adaptado de Couto (2020).

Vale ressaltar que as políticas sociais implementadas no Brasil reconhecem as desigualdades sociais como fenômenos estruturais e historicamente construídos. No entanto, é importante destacar que essa política se desenvolve ainda em um contexto neoliberal, o que a torna fragilizada e sujeita a alterações ou retrocessos, tal qual se observou durante o governo Bolsonaro (2019-2022) de extrema-direita. Essa tensão se manifesta especialmente nas ações voltadas para a redução das desigualdades, por exemplo, o fortalecimento de políticas públicas de saúde e educação e o incentivo à inclusão social das populações mais vulneráveis.

Nessa mesma direção, Garcia (2024) observa que

[...] a formulação de Educação Especial na perspectiva inclusiva proposta por Bolsonaro resgatou a concepção de atendimentos substitutivos em relação ao ensino regular, reforçando o papel das instituições filantrópicas de caráter segregado [...] (GARCIA, 2024, p. 45).

Esse cenário reforça a importância de compreendermos o percurso histórico das políticas públicas educacionais inclusivas no país. Ao observarmos a cronologia delas em âmbito nacional, conforme apresentado no quadro acima, notamos a criação e os avanços significativos para promover a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo-lhes o acesso à educação e ao processo de escolarização.

3.3. RETROCESSO E RESISTÊNCIA: O DECRETO 10.502/2020

Diante de um contexto de avanços históricos e intensos debates sobre a concepção de inclusão, o período de 2019 a 2022, marcado pela ascensão de uma política de extrema-direita, representou uma inflexão significativa nas políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Os retrocessos e as mudanças na política de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação foram alvo de críticas de especialistas e organizações voltadas aos direitos das pessoas com deficiência. Medidas como o Decreto 10.502/2020, segundo Santos e Moreira (2021, p. 1) materializaram o retorno a propostas segregacionistas e excludentes historicamente presentes na Educação Especial no Brasil, ainda que apresentadas sob novas roupagens e configurações.

Os autores chamam a atenção para o caráter antidemocrático do referido decreto, uma vez que sua elaboração não contou com a participação de pessoas com deficiência, familiares, representantes de movimentos sociais ou pesquisadores da área. Tal ausência contraria os princípios consagrados pela Convenção de Salamanca, ratificada pelo Brasil em 2014, que garante a participação ativa desses sujeitos nas decisões que afetam diretamente seus direitos educacionais.

Nessa direção, Santos e Moreira (2021) elencam críticas ao ocorrido, incluindo: retorno à segregação, que contraria as políticas de inclusão no ensino comum; descon sideração dos direitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; financiamento de instituições privadas em detrimento das escolas públicas; contrariedade aos princípios da Declaração de Salamanca, que preconiza a inclusão de todos os estudantes; desresponsabilização do poder público ao favorecer abordagens excludentes; falta de reconhecimento das barreiras sociais que comprometem a participação de pessoas com deficiência na sociedade.

Sob tal perspectiva, Rebelo e Kassar (2020, p. 153) destacam “[...] a conformação de seu lugar na estrutura administrativa do Estado brasileiro e a presença constante das instituições privado-assistenciais na proposição dos órgãos gestores e nas diretrizes de Educação Especial”, constatação que reforça a crítica de que o decreto não representa apenas um retrocesso isolado, mas a continuidade de um modelo que resiste à consolidação de uma educação inclusiva e pública.

Diante desse percurso, observa-se que as políticas de Educação Especial no Brasil foram marcadas por avanços significativos no campo normativo e por importantes conquistas sociais, mas também por tensões, retrocessos e permanências históricas que evidenciam a fragilidade na efetivação de um sistema educacional inclusivo. As mudanças ocorridas revelam tanto a força dos movimentos sociais e das influências

internacionais na ampliação de direitos quanto a oposição de concepções conservadoras e excludentes, que ainda sustentam práticas segregadoras. Assim, compreender a evolução das gerações de políticas e os embates que as constituem é fundamental para problematizar os limites da inclusão escolar e refletir acerca das condições concretas para consolidá-la, especialmente no que se refere à formação docente, à superação da fragmentação educacional e às disputas em torno do projeto de sociedade que se pretende construir.

Assim, ao mesmo tempo em que a análise das gerações de políticas de Educação Especial evidencia avanços normativos e contradições que permeiam sua implementação, torna-se imprescindível considerar como esses movimentos incidem diretamente sobre a formação docente, sobretudo quanto à preparação para o AEE. A compreensão do percurso histórico-político da inclusão escolar possibilita a problematização das condições concretas da atuação docente e ilumina lacunas que se aprofundam no Ensino Médio, etapa em que a escolarização de estudantes com deficiência visual enfrenta desafios específicos. Nesse contexto, o próximo capítulo se dedica a examinar o que as pesquisas revelam sobre a formação de professores para o trabalho com esse público, destacando possibilidades e limites que atravessam a efetivação do AEE e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

4. O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analisamos criticamente a formação de professores de Educação Especial, com ênfase na deficiência visual, e suas implicações para o AEE no Ensino Médio, sobretudo diante das transformações trazidas pelo Novo Ensino Médio. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura nacional que aborda estudos a respeito da formação inicial e continuada de docentes, desafios pedagógicos e relações entre políticas públicas e efetivação da inclusão escolar. O capítulo também contextualiza historicamente a Educação Especial, evidenciando como a exclusão de pessoas com deficiência se manifestou ao longo do tempo e de que forma mudanças legais e políticas buscam promover a inclusão e garantir o direito à educação de todos os estudantes, inclusive daqueles com cegueira e baixa visão.

Adicionalmente, apresentamos uma sistematização de pesquisas recentes que identificaram lacunas e fragilidades na formação de professores, bem como as condições estruturais e pedagógicas que influenciam sua atuação junto ao público da Educação Especial. São discutidos aspectos relacionados à implementação das políticas públicas nacionais e estaduais, à formação de professores específica para o AEE e às particularidades da deficiência visual. Considera-se, ainda, como a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC, traz novos desafios e contradições para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que a lógica da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil impacta diretamente as condições de trabalho docente e a permanência dos estudantes definidos na PNEEPEI (BRASIL, 2008) como público da Educação Especial. A análise integra contradições, desafios e possibilidades para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, fundamentada em uma perspectiva crítica, historicamente situada e orientada pelas categorias teóricas do materialismo histórico-dialético, como práxis, totalidade, mediação, contradição e historicidade (MASSON, 2018).

Com o intuito de analisarmos a política de formação de professores de Educação Especial em deficiência visual para o atendimento educacional de estudantes com cegueira e baixa visão no Ensino Médio, efetuamos uma revisão de literatura

fundamentada nos pressupostos teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Tal ação foi realizada visando à compreensão e à análise da realidade social na qual se insere o objeto de nossa investigação, com base em suas principais categorias, a saber: práxis (relação entre subjetividade e objetividade/unidade entre consciência e realidade objetiva), totalidade (síntese de múltiplas determinações), mediação (forma de captar as relações entre o singular e o universal/dinâmica própria do objeto dentro de uma totalidade abrangente), contradição (complexa relação dialética entre universalidade, particularidade e singularidade) e historicidade (conhecimento do objeto na sua apreensão histórica) (MASSON, 2018).

Com esse intuito, propusemo-nos a conhecer produções em diferentes sites de pesquisa, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Sistema de informação científica Redalyc e as dissertações e teses publicizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). No processo de levantamento desses trabalhos, encontramos publicações, entre artigos, dissertações e teses, que apontaram indícios para responder nossos descritores: Ensino Médio e deficiência, Ensino Médio e deficiência visual, Ensino Médio e formação continuada de professores, Ensino Médio e formação de professores e inclusão, formação de professores de Educação Especial. formação de professores e deficiência visual, professor especializado e deficiência visual.

Feito isso, os textos foram selecionados após a leitura dos títulos, resumos e das considerações finais de cada trabalho. Uma vez feita a seleção, apuramos os mais relevantes e/ou mais próximos da intenção da pesquisa. Em seguida, foi organizado um quadro de acordo com a natureza do texto (dissertação, tese, artigo), o título, o ano, o(s) autor(es) e a instituição, sistematizando os trabalhos escolhidos para dar suporte a nossa pesquisa, os quais totalizaram 15 produções científicas.

Quadro 3 – Estudos acadêmicos (dissertações, teses, artigos).

N.º	Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
01	2015	Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão	Elisabeth Rosseto	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Artigo
02	2017	O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso	Vanessa Pita Barreira Burgos Manga	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
03	2017	A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no estado do Espírito Santo	Fernanda de Araújo Binatti Chiote	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese

N.º	Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
04	2018	Política estadual de Educação Especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais	Sônia Aparecida Alvarenga Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
05	2019	A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho	Douglas Figueiredo Bressan	Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação
06	2019	Professores de química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: formação e prática	Alceni de Brito Gomes	Universidade Estadual da Paraíba	Dissertação
07	2019	As percepções de futuros professores quanto à temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	Mariana Giovanini Nardini	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
08	2019	A Lei n.º 13.415 e as alterações da carga horária e no currículo do Ensino Médio	Paulo Romualdo Hernandes	Universidade Federal de Alfenas	Artigo
09	2020	Formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva	Laercio Francisco Sponchiado	Universidade Federal da Fronteira Sul	Dissertação
10	2020	Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM	Maria Nilce Ferreira Couto	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação
11	2021	Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural	Katia de Abreu Fonseca	Universidade Estadual Paulista	Tese
12	2021	Pelas lentes Eliasianas: a dinâmica constitutiva de ser professora de Educação Especial na área da deficiência visual	Giselle Lemos Schmidel Kautsky	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
13	2023	A escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores	Anita Baraldi Rolim	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação
14	2023	A pessoa com deficiência e a Educação Especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações	Rogério Drago; Emílio Gabriel	Universidade Federal do Espírito Santo	Artigo
15	2024	Formação de professores de Educação Especial no Brasil: percursos formativos	Mônica Grazieli Marquet	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os estudos referentes às pessoas com deficiência no decorrer da história, é possível perceber a situação de exclusão vivida por elas ao longo dos tempos. A Educação Especial no século XIX foi marcada pela segregação e pelo preconceito em relação à pessoa com deficiência. Como registram Drago e Gabriel (2023), tratava-se de uma educação voltada para a ocupação desses indivíduos, tidos sem muita importância, já que todos carregavam as manchas de uma sociedade fundamentada em uma tradição médico-mística-religiosa. Em seu artigo, eles evidenciam a importância de romper com antigas concepções que descaracterizam as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos em uma sociedade democrática, além de enfatizarem o estudante com deficiência deve ter acesso ao conhecimento por meio de ações pedagógicas inclusivas, em vez de ser definido apenas pelo laudo médico apresentado à escola como requisito de matrícula.

Nesse sentido, é preciso superar a visão reducionista que associa o estudante com deficiência exclusivamente ao seu diagnóstico. Concordamos com os autores ao

afirmar que o discente, ao ser matriculado na escola comum, não pode ser visto como um conjunto de características clínicas, pois se trata de um sujeito único, com necessidades educativas específicas e potencialidades de aprendizagem que transcendem qualquer classificação médica.

Sob a ótica de compreender e atender às necessidades dos estudantes definidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como público da Educação Especial na escola comum, a Resolução n.º 04/2009 destaca que, para atuar no AEE, o professor deve possuir formação inicial que o habilite à docência e qualificação específica em Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 3). Assim, é essencial que a atuação do docente seja respaldada por capacitação adequada, com fundamentos teóricos e metodológicos voltados à Educação Especial, conforme estabelecido pela referida resolução.

Sponchiado (2020), por sua vez, investigou se a formação continuada de professores tem os capacitado para atuarem com estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades. Sua pesquisa aponta que tanto a formação quanto a inclusão ainda são questões mal compreendidas no contexto escolar, observando que "[...] a educação inclusiva ainda carece de espaço na estrutura escolar e na compreensão dos professores, como forma de oportunizar o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos [...]" (SPONCHIADO, 2020, p. 119).

O autor destaca, ainda, lacunas na formação inicial, considerada superficial e focada na conclusão do curso, além da ausência de atenção das instituições formadoras às políticas inclusivas. Soma-se a isso a visão limitada de inclusão por parte de muitos professores, que restringem a participação dos estudantes com deficiência a horários específicos ou os indicam para instituições como APAE e Pestalozzi, além de transferirem a responsabilidade pelo fracasso escolar para fatores externos, desconsiderando suas próprias práticas.

Já Nardini (2019) contribui para os estudos sobre a formação de professores ao destacar a necessidade de ampliar discussões e reflexões acerca da temática Educação Especial no contexto escolar. Sua pesquisa teve como questão central: "De que forma a universidade está preparando os futuros professores para a crescente inclusão de alunos público da Educação Especial, sob a ótica do ensino regular?" e, a partir de um estudo com graduandos da Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), a autora concluiu que, embora haja um crescimento expressivo na matrícula de estudantes público da Educação Especial, a qualificação oferecida ainda é insuficiente frente à diversidade desse público. Como afirma Nardini (2019, p. 114), “[...] há uma defasagem preocupante entre a escola ‘real’ e as discussões que norteiam a formação do licenciado”.

Seguindo a temática de formação docente, debruçamo-nos com a pesquisa de Rossetto (2015), a qual traz uma reflexão sobre a formação e as atribuições do professor do AEE nas salas de recursos multifuncionais. O estudo, de caráter documental e bibliográfico, se deu sob a perspectiva da teoria histórico-cultural e contou com a investigação documental na seleção de normativas legais acerca do referido atendimento. Rossetto aponta que a formação dos professores de Educação Especial é vista como superficial e excessivamente focada em aspectos técnicos do Ensino a Distância, fato que compromete a aprendizagem dos estudantes com deficiência e qualidade do ensino desenvolvido no contexto escolar. Ainda acerca do processo de formação, a autora infere que há um reforço da desvalorização da Educação Especial como área de estudo, uma vez que não oportuniza aos professores conhecimentos teóricos e epistemológicos necessários para o ensino dos estudantes com deficiência.

Corroborando nosso estudo, selecionamos a dissertação de Gomes (2019) como a última pesquisa, neste momento, a tratar da formação de professor para o AEE. O estudo indica que a garantia e a participação dos discentes que são público da Educação Especial nas escolas comuns pode ser uma realidade possível, desde que se coloque em vigor as regulamentações para implementação de políticas públicas voltadas a esse público. Como exemplo, Gomes (2019) apresenta as salas de recursos multifuncionais como política educacional que exerce o papel de promover a acessibilidade do conhecimento aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares.

Nesse contexto, a autora sugere que a falta de formação mais abrangente de professores, em específico para a Educação Especial, dificulta a proposta de inclusão. Como recomendação para amenizar tal quadro, propõe a redefinição dos modelos de formação inicial e de formação continuada, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo e sociocultural de estudantes público da Educação Especial.

Por sua vez, a pesquisa de Marquet (2024) considera as diversas formações de professores e analisa como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino do cenário educacional brasileiro. Um ponto observado por ela revela uma tendência polarizadora que se concentra na formação de graduação e na formação continuada, enfatizando os cursos de especialização. O estudo aponta com clareza a necessidade de repensar a constituição do professor de Educação Especial, considerando a sua função docente, as condições de trabalho e os nexos entre o conhecimento especializado e a prática pedagógica no cotidiano escolar, principalmente no ensino comum, além da importância de integrar o conhecimento especializado à ação pedagógica, visando a uma educação inclusiva e de qualidade.

O estudo de Fonseca (2021) teve como objetivo sistematizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no AEE junto a estudantes com deficiência intelectual. Nesse propósito, a autora associou aspectos relacionados a esse atendimento, à deficiência intelectual e à formação de professores. Os dados de conclusão expostos na pesquisa demonstram fragilidade e superficialidade dos participantes quanto às concepções a respeito do AEE, evidenciando como são controversas as atribuições referentes às funções a serem desempenhadas por esses professores na sala de recursos multifuncionais, seja por não terem clareza a respeito dessas funções, seja por imposições da gestão escolar.

Fonseca (2021, p.122) nos chama a atenção registrando que “[...] é do sistema educacional a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso da escolarização de todos os estudantes [...]”, inferindo, sob tal perspectiva, que a escola, por sua natureza, deve ser um espaço democrático e inclusivo, promovendo relações sociais e oportunidades de aprendizagem aos estudantes nela matriculados.

As conclusões a que chegaram Drago e Gabriel (2023), Sponchiado (2020), Nardini (2019), Rossetto (2015), Gomes (2019), Marquet (2024) e Fonseca (2021) corroboram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo texto defende a capacitação de professores para o AEE, de modo a atender às demandas de uma educação inclusiva, bem como registra a importância do investimento em programas de formação continuada para esses

docentes, objetivando a integração e a promoção dos estudantes público da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dando continuidade às nossas buscas por descritores – Ensino Médio e Deficiência; Ensino Médio e Deficiência Visual, Ensino Médio e Formação continuada de professores, Formação continuada de professores e Inclusão, Formação de professores de Educação Especial, Formação de professores e Deficiência Visual – que nos ajudassem a compreender o movimento da prática da Educação Especial na etapa do Ensino Médio, encontramos a pesquisa de Hernandes (2019), que analisa a Lei n.º 13.415, intitulada Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, referente à problemática da determinação de ampliação da carga horária e à proposta de inovações para o currículo, sem que tivessem sido feitos diagnósticos para essas impactantes alterações. O estudo se ampara teórica e metodologicamente nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujas pesquisas se inscrevem no materialismo histórico-dialético.

O autor indicou que a ampliação da carga horária e as inovações do currículo, sem políticas de financiamento para as escolas públicas realizarem essas modificações, sobretudo em relação à contratação, maior remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão se tornar fatores que afastam a escola de sua função social. Nesse sentido, Hernandes (2019) advoga que é preciso ter atenção quanto à oferta dos itinerários formativos, de modo a não estar em desacordo com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à garantia da qualidade de ensino, à igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes, à qualificação estabelecida para atuação no Ensino Médio e à valorização dos profissionais da educação escolar.

Em consonância com Hernandes (2019), Rolim (2023), ao investigar a escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores, analisa as implicações do processo de implementação da escola de tempo integral, destacando a importância de discorrer acerca da formação de professores, diferenciando a formação continuada da formação inicial. Segundo a autora, a formação inicial está relacionada aos conhecimentos teóricos e práticos que o indivíduo recebe a partir do momento em que inicia sua carreira. Já a formação continuada corresponde a formação ao longo do processo, a fim de suprir as constantes mudanças que ocorrem

no cotidiano. Vale ressaltar que, para ela, ambas as formações estão previstas nas políticas-públicas educacionais como pressupostos e atividades essenciais na viabilização da melhoria e da qualidade do ensino e da educação.

Couto (2020), ao analisar as políticas-públicas educacionais no contexto inclusivo para os estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM, objetivou contextualizar o Ensino Médio brasileiro, evidenciando as políticas públicas educacionais e inclusivas para discentes com deficiência intelectual cursando essa etapa da Educação Básica. À semelhança de Nardini (2019), Couto (2020) destaca a ampliação de matrículas desse grupo nas escolas, referindo-se aos estudantes que alcançam o Ensino Médio.

Ainda no que tange às políticas públicas, trazemos o olhar para as políticas públicas educacionais do Espírito Santo, considerando o estudo realizado por Vieira (2018), que busca cartografar as políticas estaduais de Educação Especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização dos estudantes público da Educação Especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica/ES. Para mais, intenciona identificar os avanços e as possibilidades na rede estadual de ensino, em frente às políticas estabelecidas por meio dos documentos publicados, a criação e ampliação de serviços especializados nos últimos anos. Vieira (2018) aponta, entre outros aspectos, a fragilidade nas políticas de base instituídas na escolarização, na qualificação de profissionais e nas formas de atendimento, assim como o desalinhamento entre as políticas da Educação Especial estabelecida nos documentos e aquelas exercidas nas escolas públicas.

Apesar das fragilidades já apontadas, as políticas de Educação Especial também estabelecem em seus documentos oficiais, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, que “[...] o princípio da educação inclusiva deverá ser garantido na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 13).

Chiote (2017), em sua pesquisa, teve como objetivo principal analisar de que forma a escolarização de estudantes com autismo no Ensino Médio vem se concretizando a partir da implementação das políticas de Educação Especial. Ao concluir o trabalho,

ela apresenta que tanto as políticas nacionais quanto as estaduais se demonstram cativantes em seus discursos, todavia, fortalecem ainda mais os processos de alienação na sociedade capitalista em relação à formação dos estudantes, que, nesse sentido se volta para o mercado, o consumo e a empregabilidade, e em relação ao docente, que afasta a prática educativa de sua vertente política e pedagógica, com atribuições que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares.

Sob essa ótica, os estudos de Hernandes (2019), Rolim (2023), Couto (2020), Vieira (2018) e Chiote (2017) avaliam as políticas públicas e os seus impactos na educação no Ensino Médio e na modalidade de Educação Especial. Corroborando nossa pesquisa, os autores supracitados nos levam a refletir acerca das políticas públicas educacionais, enfatizando suas fragilidades e os desafios em sua implementação, além de evidenciarem a importância da garantia da qualidade do ensino.

Com o intuito de refinar ainda mais nosso conjunto de reflexões, não podemos deixar de dialogar com mais um descritor – “formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual” –, o qual contribuirá substancialmente para nossa pesquisa. Almejando tal fim, Kautsky (2021) buscou, em seu estudo, sistematizar análises e apontamentos acerca da dinâmica constitutiva do trabalho dos professores de Educação Especial junto a estudantes com deficiência visual matriculados nas escolas públicas de ensino comum.

Para tanto, a autora destaca os reveses vivenciados pelos docentes da Educação Especial, sobretudo na área da deficiência visual, no que se refere à sua atuação. São apontados no estudo questões como exclusão entre os professores, condições insatisfatórias das salas de recursos multifuncionais, falta de materiais específicos para os estudantes com deficiência visual, fragmentação das práticas pedagógicas entre a sala comum e a Educação Especial, negação de formação continuada, contratação temporária de professores e projeto gerencial da rede de ensino do estado do Espírito Santo. Esses pontos elucidam as barreiras significativas à prática da inclusão no espaço escolar.

Ainda sobre a temática da formação de professores e a deficiência visual, Manga (2017) apresentou um estudo que contempla a compreensão dos aspectos relacionados à formação continuada de professores de Educação Especial. Com esse fim, sua pesquisa investigou o processo de formação continuada do professor de

Educação Especial na área de deficiência visual que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, juntamente ao reflexo dessa formação em sua atuação com o estudante cego em processo de inclusão escolar.

Ela também pondera sobre a formação inicial no contexto da Educação Especial, que traz em si movimentos e ações em âmbito legal, propondo o aprimoramento do processo de formação de maneira que se garantam as condições mínimas para assumirem suas funções e, conseqüentemente, trabalhar com os estudantes com deficiência – fundamentando nosso contexto, os estudantes com deficiência visual.

Ressalta, ainda, que o docente que optar pela formação continuada no âmbito da Educação Especial, com enfoque na deficiência visual, deverá conhecer e dominar as concepções de alfabetização e o uso de recursos didático-pedagógicos que poderão ser utilizados por eles e pelos discentes no processo de escolarização, ampliando suas percepções práticas e fundamentos teóricos, de modo a atender as necessidades específicas desses estudantes. Embora a pesquisa de Manga (2017) se concentre nos anos finais do ensino fundamental, seus resultados oferecem subsídios importantes para compreender os desafios que também se apresentam no Ensino Médio, etapa que constitui o foco desta dissertação.

Manga (2017) e Kautsky (2021) dividem a preocupação no que tange à formação e às condições de trabalho dos professores de Educação Especial, singularmente os professores da área da deficiência visual, e destacam a importância do estudo de abordagens abrangentes e contínuas, capazes de desobstruírem as barreiras que dificultam a inclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, análise histórica da Educação Especial evidencia o quanto o processo de exclusão das pessoas com deficiência está diretamente associado às estruturas sociais e econômicas dos diferentes processos históricos. No século XIX, a segregação desses indivíduos pode ser entendida como parte de um sistema socialmente excludente, sustentado por ideologias médico-religiosas dominantes que naturalizavam as desigualdades e marginalizavam aqueles com deficiência.

As pesquisas recentes, como as de Drago e Gabriel (2023), indicam a necessidade das transformações sociais que se oponham a essas práticas excludentes. O acesso ao conhecimento e à educação passa a ser visto não apenas como uma questão

técnica ou médica, mas como um direito de todos os sujeitos, independentemente de suas condições – sejam elas físicas ou cognitivas.

No âmbito educacional, autores como Sponchiado (2020) e Nardini (2019) demonstram que a formação de professores ainda é insuficiente para suprir as demandas concretas do AEE, refletindo sobre as contradições internas do sistema educacional, que, por sua vez, é parte das contradições mais amplas do sistema capitalista. Rossetto (2015), Gomes (2019) e Marquet (2024) reforçam que a precariedade da formação docente e a falta de políticas públicas eficazes são expressões dessas contradições, revelando as limitações do Estado em prover uma educação realmente inclusiva pública, gratuita e de qualidade dentro de um sistema de base capitalista.

Como destacam Couto (2020), Vieira (2018) e Hernandez (2019), as contradições nas políticas públicas refletem os interesses das classes dominantes que moldam o sistema educacional, o que nos coloca de frente para o desafio que envolve a superação das estruturas sociais excludentes, não se limitando à melhoria de condições imediatas.

Assim, ao mesmo tempo em que se reconhecem os avanços legais e normativos e os esforços voltados à formação de professores de Educação Especial para o atendimento de estudantes com deficiência visual, permanece evidente a distância entre o discurso dessas políticas e a realidade das escolas. A ausência de condições estruturais, a fragmentação das práticas e a centralização das responsabilidades no AEE revelam que a inclusão escolar ainda se efetiva de maneira parcial e desigual. Tal cenário se torna ainda mais desafiador diante da reforma do Ensino Médio, que, sob a justificativa de modernização e flexibilização curricular, impõe novas demandas ao trabalho docente e reforça lógicas alinhadas ao mercado em detrimento de uma formação integral e inclusiva.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível analisar a formação de professores no contexto do Ensino Médio, considerando, além da legislação e dos documentos normativos, as condições concretas de trabalho, as trajetórias formativas e os desafios impostos pelas mudanças curriculares recentes.

4.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A Constituição Brasileira registra como um dos seus objetivos fundamentais "[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]" (BRASIL, 1988, art. 3º). Em seus artigos 205 e 206, tem-se estabelecido que a educação

[...] é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com base no princípio da igualdade, do acesso e da permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1988, p. 173).

Outro marco importante foi à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – n.º 9.394/96 –, que, em seu Artigo 58, apresenta como Educação Especial, para fins dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, define o público da Educação Especial e garante o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas educativos para promoverem respostas à Educação Especial.

Com base nas normas que garantem o direito à educação inclusiva – da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) –, esta pesquisa fundamenta-se no reconhecimento da transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse contexto, a ênfase recai sobre a formação continuada de professores e sobre o Ensino Médio, o qual, a partir de 2016, foi adequado à ideia de qualidade de ensino já adotada em outros países pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), como Alemanha, Bélgica, Canadá, Chile e Estados Unidos. Para isso, foram realizadas mudanças na estrutura e no conteúdo do Ensino Médio brasileiro, promovendo um debate acirrado e polêmico entre governo/parlamentares e profissionais da educação, movimentos sociais e sociedade civil.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), tais mudanças objetivaram garantir a oferta

de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e vincular as escolas à realidade dos estudantes, levando em conta os novos desafios e as complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Apesar disso, os questionamentos apontaram o aumento da desigualdade educacional, em virtude da flexibilização do currículo e da criação dos itinerários formativos, considerando as diferenças de condições entre escolas e sistemas e redes de ensino brasileiras, a redução de carga horária de disciplinas fundamentais, a implementação apressada e a falta de diálogo, a dificuldade de efetivação em diferentes contextos e o impacto na formação de professores (SAVIANI, 2019; FRIGOTTO, 2018; CIAVATTA, 2020).

Apesar dessas controvérsias, a Lei n.º 13.415/2017 foi sancionada, promovendo alterações significativas na estrutura do Ensino Médio. Essa lei, que modificou a LDB, trouxe as seguintes mudanças: a carga horária mínima foi mantida em 800 horas por ano, com previsão de ser ampliada progressivamente para 1.400 horas, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) foi ratificada, de modo que a carga horária destinada à BNCC não poderia ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Nessa reformulação, os currículos deveriam considerar a formação integral do estudante, enfatizando a construção do seu projeto de vida e a sua formação física, cognitiva e socioemocional.

Além das referidas diretrizes curriculares e estruturais, outro aspecto importante da Lei é o papel atribuído à União e aos sistemas de ensino: enquanto o governo federal estabelece padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, cabe às redes estaduais e distrital a autonomia para definir quais arranjos curriculares oferecerão aos estudantes. Essa descentralização, ao mesmo tempo em que proporciona certa flexibilidade, também levanta questionamentos quanto à capacidade de garantir equidade e qualidade educacional em diferentes contextos regionais.

Diante desse cenário, embora o discurso oficial apresente as mudanças como significativas, estudos revelam um impacto preocupante: de acordo com a pesquisa realizada por Hernandez (2019), essa reforma tem produzido empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos curriculares, simultaneamente ao aumento da carga horária, que objetiva implementar o Ensino Médio em tempo integral.

Tal ampliação, embora justificada oficialmente como uma melhoria educacional, foi instituída pela reforma do Ensino Médio e, conforme observa Hernandez (2019, p. 15),

“[...] é determinada pela estrutura de produção capitalista, atendendo aos interesses da classe empresarial, que pretende diminuir gastos públicos (como entende os investimentos em educação) neste ramo, facilitando assim a entrada do setor privado na educação [...]”. A crítica é reforçada por Ramos (2008, p. 1 e 2), ao afirmar que “[...] a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista [...]”, destacando, ainda, que as políticas educacionais frequentemente reproduzem as desigualdades estruturais da sociedade. Essa análise revela que as reformas não apenas alteram o currículo, mas reproduzem um projeto de sociedade que perpetua a fragmentação da formação escolar entre elites e trabalhadores.

Nessa conjuntura, observa-se que a reforma do Ensino Médio, marcada pela fragmentação dos currículos, pela redução da carga horária de disciplinas fundamentais e pela priorização de competências voltadas à empregabilidade, reflete e reafirma a mesma lógica presente nos cursos de formação de professores. Em ambos os casos, a retirada ou a diminuição de conteúdos de base científica e filosófica, por exemplo, compromete a formação integral e reforça um modelo de educação de caráter instrumental. Como aponta Saviani (2009),

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2009, p. 148).

A constatação acima evidencia que as mudanças expressam uma política educacional orientada pela lógica da redução de custos e da adaptação rápida ao mercado, fenômeno resultante de uma reconfiguração estrutural que busca adequar a escola e a formação de professores às demandas do setor produtivo, reduzindo o papel da educação à preparação técnica e imediata para o trabalho em detrimento de uma formação crítica, ampla e humanizadora.

Essa perspectiva encontra respaldo na análise de Ciavatta e Ramos (2011), que afirmam que as recentes mudanças curriculares não implicam uma quebra da lógica histórica de segmentação e adaptação da escola às demandas do mercado. As autoras sintetizam que

[...] centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Além disso, expõem que os projetos voltados ao Ensino Médio e à educação profissional não priorizaram os indivíduos. A dimensão formativa dessas iniciativas sempre esteve subordinada, ao longo da história, à lógica predominantemente voltada para interesses econômicos, os quais passaram a dominar a concepção de educação na modernidade (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Em se tratando do Ensino Médio, esse movimento se materializa nas reformas para implementação dos itinerários formativos e BNCC, reduzindo a carga horária de disciplinas como filosofia, sociologia, história e geografia e esvaziando o ensino científico. Como observa Frigotto,

[...] a escola que interessa ao mercado defende a fragmentação do conhecimento e a desconexão entre a formação científica e a política e cultura da juventude (...), e complementa afirmando que, [...] a escola ensina nos limites daquilo que serve ao mercado e sob a orientação de seus intelectuais orgânicos (FRIGOTTO, 2024, p. 3).

Observamos, portanto, que essas políticas contrastam frontalmente com o discurso oficial de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, conforme a proposta apresentada nas normativas oficiais. Se, por um lado, vemos que são proclamados os direitos universais, por outro, implementam-se políticas curriculares que reduzem as possibilidades de apropriação crítica do conhecimento, sobretudo para os sujeitos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. Reforçando essa crítica, Frigotto alerta: “[...] Não apenas se nega aos docentes seu papel de educar, mas restringe-se a sua autonomia que redundaria em negação para a maioria dos jovens, [...] uma formação científica de qualidade” (FRIGOTTO, 2024, p. 9).

Esse esvaziamento curricular cumpre uma função estruturante no processo de reprodução social: restringe a formação omnilateral que é voltada para o desenvolvimento integral das capacidades humanas, moldando os sujeitos para atender às demandas do capital, o que reforça a divisão social do trabalho e perpetua desigualdades históricas. Nessa direção, e em consonância com esta análise, Frigotto

destaca que

[...] A concepção a-histórica do ser humano, a fragmentação das ciências, os processos formativos centrados no fracionamento do conhecimento, na competitividade, sob a ideologia da meritocracia, e a desconexão entre formação científica e política da juventude constituem-se estratégias de dominação da burguesia [...] (FRIGOTTO, 2024, p. 9).

Portanto, esse modelo reforça o controle sobre o que é ensinado, visto que “[...] o que está em curso, especialmente na Educação Básica, é retirar a autonomia de organizar os conteúdos, escolher textos, tarefa assumida por institutos privados que vendem aos estados e aos municípios os pacotes de ensino” (FRIGOTTO, 2024, p. 9).

Diante desse cenário, discutir políticas públicas de educação sem enfrentar o esvaziamento dos conteúdos curriculares significa correr o risco de legitimar uma escola que apenas garante apenas o acesso formal, como a matrícula, mas que, na prática, priva os estudantes do direito ao conhecimento científico, histórico e filosófico acumulado pela humanidade.

Essa conjuntura se intensifica ainda mais com a vigência da Ementa Constitucional (EC) n.º 95/2016, que estipula um teto aos gastos públicos federais, com o intuito de conter o crescimento da dívida pública e manter o equilíbrio fiscal. Entretanto, essa medida resultou em restrições orçamentárias que limitaram os investimentos em áreas sociais fundamentais, entre elas, a educação. Tais limitações estruturais, impostas tanto pela centralização do currículo quanto pelas restrições orçamentárias ementa, têm impacto direto na formação e na valorização dos professores.

Nesse contexto, o artigo 206, inciso V, da Constituição Federal, assegura a valorização dos professores e seus planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, das redes públicas (BRASIL, 1988), como forma de garantir a qualidade da educação pública e reconhecer o papel do professor na sociedade. Em consonância com essa garantia constitucional, Saviani ressalta que

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores (SAVIANI, 2013, p. 9).

Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 02, implantada no Brasil em 2001, reforça esse compromisso com uma educação inclusiva, alinhada a discussões internacionais, ao estabelecer diretrizes para a formação de professores que atuam na Educação Especial. De acordo com Padilha e Silva (2020), essa resolução

[...] ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmou como hegemônica no campo da Educação Especial (PADILHA; SILVA, 2020, P. 106).

Isso significa que a normativa prevê que professores especializados que trabalham com estudantes com deficiência tenham formação em nível superior ou especialização, conforme estabelecido nos parágrafos 2º e 3º do art. 18.

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2001, p. 5).

Entretanto, as análises a respeito da formação de professores evidenciam que, embora as normativas garantam direitos e orientações importantes para a inclusão e a educação integral, na prática, a implementação enfrenta obstáculos estruturais, curriculares e pedagógicos. As mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio, com a flexibilização dos itinerários formativos e a adoção da BNCC, introduzem novas complexidades, demandando maior autonomia dos docentes e ajustando a escola às lógicas mercantis.

Diante desse contexto desafiador, é fundamental aprofundar a discussão sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, explorando suas políticas, seus impactos e suas contradições, sobretudo no que se refere à formação

integral dos estudantes e à efetivação de práticas inclusivas. Para tanto, será analisado como essas mudanças repercutem na formação continuada de professores, evidenciando tensões entre as promessas de modernização e os desafios concretos da inclusão escolar.

4.2. O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: POLÍTICAS, IMPACTOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA

O Novo Ensino Médio no Espírito Santo está fundamentado em bases legais e pedagógicas articuladas à Lei n.º 13.415/2017 e à BNCC. A reforma foi apresentada como uma proposta de modernização e flexibilização do ensino, com o objetivo de promover o protagonismo juvenil e ampliar a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes escolher parte de seu percurso formativo. No estado, sua implementação ocorreu a partir do Programa Escola Viva, desenvolvido em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), intencionando ampliar a permanência escolar e aproximar a educação das demandas contemporâneas.

Entretanto, a proposta de modernização do ensino traz consigo contradições que revelam a presença de uma racionalidade neoliberal nas políticas educacionais, com implicações diretas na formação integral e inclusiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciam-se contradições que refletem princípios neoliberais, ao transferir a responsabilidade pela aprendizagem para os estudantes e alinhar o currículo às exigências do mercado de trabalho. Tal lógica compromete a formação integral ampla e inclusiva, especialmente para estudantes definidos como público da Educação Especial na PNEEPEI (BRASIL, 2008), uma vez que limita práticas pedagógicas que valorizam suas especificidades e reforça desigualdades históricas. Busca-se, então, examinar criticamente os impactos dessa reforma no contexto capixaba, considerando seus efeitos para a equidade, a inclusão e a formação integral dos jovens.

De acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba, da Secretaria Estadual de Educação (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 2), o novo Ensino Médio no Espírito Santo tem a finalidade de garantir e introduzir uma nova proposta, capaz de promover o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar, buscando

valorizar a aprendizagem, ampliando a carga horária e assegurando os direitos de aprendizagem para todos os jovens.

Essa diretriz estadual segue os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, a qual destaca a centralidade do protagonismo dos estudantes de forma significativa, enfatizando a importância de sua participação ativa no processo de aprendizagem e na construção do seu próprio projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15). Para compreender de forma mais ampla os fundamentos dessa reforma, é necessário examinar a BNCC e suas orientações para o currículo do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a BNCC, homologada em 2017, representa um reposicionamento histórico das diretrizes antes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desde os anos 1990, esses documentos buscavam orientar o currículo com base em competências e habilidades. Assim, ambos apresentam uma proposta pedagógica influenciada por conjunturas sociais e políticas amplas, que permeiam a sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1990, com forte influência das perspectivas neoliberais.

Todavia, um ponto a se destacar diz respeito às diferenças entre esses documentos. Enquanto os PCNs apontavam para uma formação voltada ao exercício da cidadania e à pluralidade cultural, a BNCC intensifica a lógica das competências e incorpora com mais ênfase a noção de protagonismo juvenil e projeto de vida, em especial, no Ensino Médio, conduzindo a uma reflexão em direção a uma formação tecnicista, alinhada às exigências do mundo do trabalho. Com isso, a BNCC passa a operar como um instrumento de padronização curricular e de alinhamento à racionalidade do capital, deslocando o foco da formação omnilateral para uma formação orientada por competências individuais.

Essa mudança de perspectiva curricular repercute diretamente na maneira como se compreende o papel do estudante no processo educativo, atribuindo-lhe maior responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Trata-se de uma lógica pedagógica ancorada na dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, que sempre reservou à classe trabalhadora uma formação limitada e utilitária. Como afirmam Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), “[...] a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. O que esvazia a formação científica e reforça uma educação subordinada às exigências produtivas”.

Nesse sentido, o protagonismo estudantil adquire uma abordagem pragmática: em vez de incentivar a autonomia crítica e a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento, ele tende a responsabilizar individualmente os estudantes pela condução de seus percursos formativos, segundo aponta Hernandez (2017). Essa nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os discentes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas, na verdade, libera-os de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores. Na realidade, o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem – ou falta dela (HERNANDES, 2017, p. 7).

Essa transferência de responsabilidade individual pela aprendizagem se alinha ao “[...] caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade [...]”, conforme explicam Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), ao analisarem que os projetos de Ensino Médio não estiveram centrados nos sujeitos, mas nas demandas do mercado e do capital.

Costa (2020), por sua vez, aponta que a Reforma do Ensino Médio, quando enfatiza o protagonismo juvenil e a flexibilização curricular, limita a formação integral dos jovens ao reduzir os tempos e os espaços educativos e distanciar o ensino das dimensões mais amplas e históricas do aprendizado. Nessa direção, essa ênfase na autonomia dos estudantes é estruturada sob uma ideologia neoliberal, que atribui ao estudante a reponsabilidade por sua formação, priorizando competências individuais e deixando de considerar suas realidades socioeconômicas e culturais.

As incursões apontaram que a proposta da reforma desresponsabiliza o Estado da ampla formação da juventude e de seus processos de escolarização, assumindo um discurso de que o protagonismo juvenil é caracterizado pela condução dos jovens sobre seus projetos de vida, por sua inserção no mercado de trabalho e por sua conduta cidadã, tendo a BNCC como instrumento alinhador dessa política de educação (COSTA, 2020, p. 43).

A autora complementa destacando que o protagonismo juvenil deve ser entendido como um conjunto de práticas e vivências escolares que oferecem aos estudantes oportunidades de formação e de autoaprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de interações sociais fundamentadas na autonomia e no

pensamento crítico, capacitando-os a refletirem sobre as contradições e as mediações que compõem as relações sociais (COSTA, 2020, p. 57). Nesse contexto, a ênfase no protagonismo esconde a substituição de uma formação ampla por um modelo tecnicista. Como apontam Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), “[...] a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral [...]”, fato que revela o deslocamento da intencionalidade formativa da emancipação para a adaptação funcional ao mercado.

Assim como nos demais estados da federação, a proposta de implantação do Novo Ensino Médio também vem se desenhando no Espírito Santo. De acordo com o estudo realizado por Ferreira e Cypriano (2022), a implementação do Novo Ensino Médio Capixaba se deu em unidades escolares nas quais já era ofertado o “Projeto Escola Viva”, com a proposta de promover o protagonismo e o empreendedorismo entre os jovens, além de destacar a necessidade de uma educação mais flexível e centrada na BNCC.

No entanto, as autoras apontam que a reforma contribui para difundir desigualdades históricas, além de favorecer a criação de um currículo fragmentado, focado em conhecimentos utilitários que se distanciam da formação integral dos estudantes e reforçam práticas educacionais voltadas à mercantilização da educação, negligenciando o desenvolvimento humano e social (Ferreira e Cypriano, 2022, p. 445). Diante dessas transformações, evidencia-se como a reforma desloca a centralidade da educação de um projeto coletivo de formação humana para uma lógica de responsabilização individual e de subordinação ao mercado, afetando não apenas o currículo, mas também o papel social do professor.

Em nossos estudos, percebemos que a reforma do Ensino Médio se ancora em uma racionalidade neoliberal, que se expressa pela flexibilização curricular e pela individualização da aprendizagem, subordinando o processo educativo às demandas mercantis.

Com base no estudo de Caio Antunes (2018) sobre a obra do filósofo húngaro István Mészáros, é possível destacar algumas das principais categorias que compõem seu sistema filosófico, situando a educação como um elemento central dentro dessa estrutura. Em sua extensa produção teórica, Mészáros atribui à educação um papel de destaque, tanto por sua função na reprodução do sistema sociometabólico do

capital quanto por seu potencial estratégico no processo de superação dessa lógica, direcionando a uma transformação social emancipadora (ANTUNES, 2018, p. 163).

Na perspectiva marxiana desenvolvida por Mészáros, a educação não é neutra: ao contrário, está profundamente relacionada à luta de classes e à organização social. Inspirado em Marx, o autor entende-a como um processo contínuo, histórico e socialmente determinado, no qual os seres humanos transformam e são transformados pelas condições materiais e sociais. Educar, nesse sentido, é preparar os sujeitos para enfrentar e transformar essas condições sociais (ANTUNES, 2018, p. 165). Sua centralidade está no potencial de formar sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade e romper com a lógica do capital. Essa visão amplia o entendimento de educação e mostra seu papel para manutenção do capital e para a possibilidade de superá-lo, ao considerar que, se a educação forma sujeitos adaptados ao sistema, também pode formar sujeitos capazes de transformá-lo (ANTUNES, 2018, p. 176).

Como caminho para a efetivação de tal perspectiva transformadora, Mészáros não propõe a negação da escola ou da institucionalização da educação, mas sua radical transformação. Defende, portanto, uma educação ao longo da vida, integrada à prática social, voltada ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e capaz de romper com as formas alienantes do capital, de modo a contribuir para a construção de uma nova ordem social, baseada na cooperação, na autonomia e na emancipação plena dos sujeitos (ANTUNES, 2018, p. 177).

Essa compreensão crítica da educação enquanto instrumento de transformação social e emancipação humana apresentada por Antunes, embasada pelos escritos de Mészáros, contrasta com os fundamentos que orientam a reforma do Ensino Médio no Brasil. Observamos que em vez de promover uma formação omnilateral, a reforma tende a reforçar uma lógica adaptativa e pragmática, alinhada aos interesses do mercado e à racionalidade do capital. Ademais, essa concepção crítica de educação contrasta com as políticas que vêm orientando a implementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, marcadas por uma racionalidade gerencial e pela presença de atores privados na definição das práticas escolares.

Nessa perspectiva, tal lógica se concretiza na maneira como a reforma do Ensino Médio foi implementada no estado. Vale ressaltar que ela foi adotada em um contexto

estadual no qual as taxas de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos estavam em níveis baixos, especialmente na zona rural. Assim, a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), em resposta ao cenário deficitário na educação desses jovens, adotou um modelo de aplicação da Lei n.º 13.415/2017 a partir da experiência do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único – Escola Viva, implantado em 2015, em parceria com ICE, com o objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 447).

No entanto, trata-se de uma abordagem que reflete a influência de instituições privadas e de empresários, indicando uma perspectiva neoliberal que prioriza a eficiência e a adequação ao mundo do trabalho, em vez de considerar as experiências e as necessidades dos estudantes. A adesão às metodologias pedagógicas fornecidas por instituições como o ICE, citado do estudo de Ferreira e Cypriano, evidencia a mercantilização da educação e a desvalorização do conhecimento construído coletivamente por meio das interações.

Dentro desse contexto, as contradições do Novo Ensino Médio não se limitam à organização curricular ou à estrutura das escolas, pois também alcançam o campo da formação dos professores. Ao redefinir os objetivos e sentidos da educação, a reforma repercute diretamente nas práticas e nas políticas voltadas aos professores, especialmente aqueles que atuam com os estudantes público da Educação Especial. A ênfase em competências individuais e na aprendizagem autônoma desloca a centralidade do trabalho pedagógico e fragiliza a dimensão coletiva da docência, impactando as condições de formação e atuação desses profissionais.

As pesquisas analisadas indicam que, embora haja avanços legais e normativos, a formação de professores de Educação Especial, principalmente para atuação com estudantes com deficiência visual no Ensino Médio, ainda apresenta lacunas significativas. A insuficiência de programas de formação continuada, a precariedade das condições de trabalho, a fragmentação das práticas pedagógicas, a ausência de materiais específicos e a falta de realização de concurso público para o ingresso de professores de Educação Especial comprometem a efetivação de um ensino inclusivo.

Por outro lado, estudos como os de Manga (2017) e Kautsky (2021) apontam que a qualificação contínua e a atenção às especificidades da deficiência visual podem transformar a prática docente e ampliar o acesso e a permanência dos estudantes

definidos na PNEPEI (BRASIL, 2008) como público da Educação Especial. Essas constatações reforçam a importância de compreender como as políticas de formação continuada têm sido estruturadas no contexto capixaba e de que maneira elas dialogam com as demandas concretas da escola inclusiva.

Assim, a análise evidencia que políticas de formação continuada, estruturadas e contextualizadas historicamente, são fundamentais para superar as barreiras estruturais e pedagógicas da exclusão escolar, contribuindo para uma educação inclusiva de qualidade no Ensino Médio. Considerando esse aspecto, a partir das leituras realizadas, podemos refletir a respeito do processo de formação de professores especialistas e dos processos de aprendizagem dos referidos estudantes da Educação Especial.

Essa discussão nos conduz a ponderar sobre como as políticas de formação continuada têm respondido (ou não) às demandas de uma escola inclusiva no contexto do Ensino Médio, sobretudo no Espírito Santo. Portanto, nosso objetivo geral é investigar a política de formação continuada de professores de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual (cegueira, baixa visão, visão monocular) no Ensino Médio.

A discussão sobre a formação docente também deve ser situada em relação às metas e diretrizes das políticas educacionais mais amplas. Nesse sentido, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025 estabelece como prioridade a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para estudantes definidos como público da Educação Especial (BRASIL, 2008). Contudo, observa-se que a formação tem sido direcionada, de modo predominante, aos profissionais da Educação Especial, negligenciando a preparação dos professores do ensino comum para atuarem em contextos de inclusão. Tal movimento reforça a centralidade do AEE como espaço especializado, mas fragiliza a construção de práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula comum, perpetuando uma lógica de responsabilização exclusiva do professor de Educação Especial.

Para a implementação dessa política, buscou-se ampliar a formação dos professores de Educação Especial. No entanto, a ação não contemplou de forma consistente os docentes do ensino comum e os demais profissionais da escola como participantes essenciais nos processos inclusivos. Como apontam Rigo e Oliveira, ao analisarem a

inclusão escolar a partir do PNE e de 25 planos municipais do Rio Grande do Sul, “o planejamento das formações para os professores da Educação Especial [...] distanciam-se da construção de sistemas educacionais inclusivos e seguem uma concepção de Educação Especial centrada no Atendimento Educacional Especializado” (RIGO; OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Logo, ao evidenciar as contradições entre os avanços legais e normativos e as limitações concretas da formação docente, a análise remete à necessidade de compreender como tais questões se articulam às metas e diretrizes das políticas educacionais em vigor. Nesse contexto, a Meta 4 do PNE 2014-2025 constitui-se uma referência central, pois explicita o compromisso do Estado brasileiro com a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE. Entretanto, as lacunas identificadas na preparação dos professores, sobretudo daqueles do ensino comum, indicam que ainda há uma distância significativa entre as intenções do plano e as condições reais de implementação. Essa problemática conduz à discussão sobre como os marcos nacionais dialogam com realidades locais, o que abre caminho para o exame das políticas públicas de Educação Especial no Espírito Santo.

Por conseguinte, a análise revela que as políticas voltadas à formação de professores no contexto do Novo Ensino Médio ainda não garantem uma prática verdadeiramente inclusiva e transformadora. A superação dessas contradições requer uma concepção de formação que reconheça a educação como processo histórico e social, orientado para a emancipação humana e não para a adaptação às exigências do capital.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Este capítulo tem como objetivo examinar o desenvolvimento da Educação Especial no Espírito Santo, articulando sua trajetória histórica, suas bases normativas e as práticas pedagógicas que se consolidaram na rede estadual de ensino. A análise contempla tanto a criação e o papel de instituições e programas voltados à formação docente e ao AEE – CAP, CAS, NAAH/S e Neapies – quanto os desdobramentos das políticas nacionais e estaduais de inclusão.

Ao discutir as transformações ocorridas nas últimas décadas, busca-se compreender de que modo a Educação Especial, entendida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, tem sido tensionada entre perspectivas inclusivas e práticas que ainda reproduzem lógicas segregadoras. Assim, o capítulo propõe uma leitura crítica das políticas públicas e dos desafios enfrentados na efetivação do direito à educação de qualidade e socialmente referenciada para estudantes público-alvo da Educação Especial.

5.1. HISTÓRICO E TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO

A partir da compreensão das conquistas, dos retrocessos, das limitações e dos desafios presentes nas políticas públicas nacionais de Educação Especial, torna-se fundamental analisar também o contexto estadual, no qual essa situação ganha contornos e práticas específicas. No Espírito Santo, a trajetória da Educação Especial apresenta marcos históricos e institucionais que refletem os avanços, bem como os desafios enfrentados para a implementação da educação inclusiva.

Macedo (2025 *apud* EFFGEN, 2011; NUNES, 2016) afirma que a Educação Especial no Espírito Santo se iniciou no ano de 1953, com a fundação do Instituto Luiz Braille do Espírito Santo (Ilbes). O panorama histórico da Educação Especial no estado pode ser apreciado no quadro seguinte:

Quadro 4: Marcos históricos da Educação Especial no Espírito Santo

Ano	Marco histórico
1953	Fundação do Instituto Luiz Braille do Espírito Santo (Ilbes)
1957	Criação da primeira classe especial para alunos com deficiência auditiva no Parque Infantil Ernestina Pessoa
1960	Estabelecimento da Escola Especial Oral e Auditiva
1964	Criação da primeira classe especial para alunos com deficiência mental no Grupo Escolar Suzete Cuendet
1965	Fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Vitória
1970	Criação do Serviço de Educação de Excepcionais na Diretoria do Ensino Fundamental
1976	Criação do Setor de Educação Especial, inserida no Departamento de Educação Supletiva, por meio do Decreto n.º 917
1979	Fundação da União de Cegos Dom Pedro II (Unicep), em Vila Velha-ES
1980	Realização do I Encontro Estadual de Educação Especial
1983	Implantação do Serviço de Avaliação e Triagem de alunos para classes especiais na Sedu, com equipe multidisciplinar
1988	Educação Especial passa a integrar o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT)
1990	Criação de salas de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência mental, posteriormente chamadas de salas de recursos
1995	Criação da primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação no Projeto de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT)
1999	Inauguração do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), parceria entre o MEC e a Sedu
2001	Aproximação entre Estados e municípios para promoção de políticas inclusivas na Educação Especial.
2003	Implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória
2005	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)
2005	Núcleos e Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)
2007	Criação da Subgerência de Educação Especial na Sedu
2010	Resolução CEE/ES N.º 2.152/2010 – Dispõe sobre a Educação Especial no sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo
2020	Extinção do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
2020	Extinção do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)
2020	Extinção do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
2021	Diretrizes Operacionais da Educação Especial (versões atualizadas a cada ano)
2021	Criação e normatização dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (Neapies)

Fonte: Adaptado de Macedo (2025).

O panorama histórico apresentado evidencia a constituição gradual da Educação Especial no Espírito Santo, marcada pela criação de instituições e programas voltados à formação docente e ao atendimento especializado. Entretanto, essa trajetória também revela discontinuidades e impasses que se intensificam nas práticas pedagógicas e políticas atuais. A seguir, discutiremos os desafios contemporâneos e as práticas inclusivas que configuram o atual cenário da Educação Especial na rede estadual.

5.2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir da década de 1990, mais precisamente em 1999, foi criado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)⁴ (SEDU, 2011), com o objetivo de assegurar o direito à inclusão de estudantes com deficiência visual e surdocegueira na rede pública de ensino do estado. Esse centro contou com a parceria do MEC, com o apoio operacional da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), da União Brasileira de Cegos (UBC) e das Secretarias Estaduais de Educação. Tais instituições elaboraram o CAP, com o intuito de estruturar uma rede nacional de apoio às pessoas com deficiência visual, financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), viabilizando o repasse de equipamentos e a capacitação de professores para o desenvolvimento das atividades previstas. Aos estados, coube disponibilizar o espaço físico, os recursos humanos, a manutenção e o funcionamento dos centros.

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino do Espírito Santo, o CAP constituiu um espaço que visa a oferecer suporte e apoio pedagógico aos professores das classes comuns e das SRM das redes estadual e municipal de ensino. Além disso, o CAP tem como objetivos apoiar as famílias e os estudantes que apresentam deficiência visual (cegos ou baixa visão, de natureza congênita ou adquirida), promover a formação de professores, auxiliar na produção de livros didáticos e paradidáticos em braile e áudio, além de atuar no AEE (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Contudo, os estudantes que tiveram garantido o atendimento nas classes comuns de ensino em que estavam matriculados e se beneficiaram da interação promovida pelo trabalho colaborativo entre os professores, ficaram sem os atendimentos presenciais nesse núcleo. Isso ocorreu porque, embora o atendimento fosse prioritário para os estudantes da rede pública estadual, o CAP também atendia à comunidade em geral (MACEDO, 2025), muitas vezes, adotando práticas assistencialistas, fato que contribuiu para o afastamento dos objetivos pedagógicos inicialmente propostos.

Tal situação pode ter comprometido o processo de inclusão escolar dos estudantes

⁴ <https://intervox.nce.ufrj.br/cap/>

com deficiência visual no estado, uma vez que os materiais produzidos – como livros em braile e em áudio – não foram entregues aos professores, prejudicando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e de outras ações pedagógicas específicas voltadas à inclusão desse público.

Nesse sentido, Ruppel, Hansel e Ribeiro, ao citar Vigotski, destacam que

[...] a perspectiva de Vygotsky é potencializadora, pois situa o professor como um mediador social e a escola como a responsável em organizar as adaptações necessárias para incluir o aluno. Além disso, o autor descreve a cultura como fundamental para a criação de caminhos com alternância, e o ensino adequado, como meio de compensação que desafia constantemente estes estudantes [...] (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p.12).

De tal modo, entendemos que é indispensável a superação de práticas que isolam responsabilidades, reconhecendo que tanto o professor da Educação Especial quanto o professor da classe comum são corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, devendo atuar de forma colaborativa e integrada para garantir a inclusão efetiva.

Essa corresponsabilidade entre os profissionais manifesta-se, sobretudo, na construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos discentes. Entre elas, destacam-se as adaptações curriculares, que se constituem como ferramentas essenciais para viabilizar e flexibilizar o currículo, sem empobrecê-lo ou recorrer a propostas pedagógicas segregadoras. Trata-se de reconhecer as singularidades de cada estudante e, a partir disso, implementar estratégias pedagógicas que promovam seu desenvolvimento e sua participação no processo de escolarização.

As adaptações de acessibilidade têm como finalidade eliminar barreiras físicas e metodológicas, assegurando que o estudante possa frequentar a escola comum com autonomia e participar das atividades acadêmicas propostas para todos. Essas adaptações envolvem aspectos físicos, materiais e de comunicação, incluindo, por exemplo, rampas de acesso, banheiros adaptados, transcrição de textos em tinta para braile, além de outros recursos pedagógicos específicos para estudantes com deficiência visual (GLAT, 2003, p. 3).

No entanto, para que tais medidas sejam realmente efetivas, é fundamental que estejam acompanhadas de ações voltadas à formação dos professores e à

conscientização de todos os profissionais da escola, tornando o contexto escolar inclusivo e preparado para lidar com a diversidade. Dessa maneira, o currículo passa a ser entendido não como algo fixo e homogêneo, mas como um conjunto de práticas vivas, construídas coletivamente e ajustadas às singularidades dos estudantes, consolidando a inclusão educacional como um processo dinâmico que exige intencionalidade, empatia e compromisso ético por parte de todos os profissionais da escola.

No contexto escolar de promoção de acesso a todos, a PNEEPEI (2008) dispõe sobre o AEE, cujo objetivo é identificar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras para a total participação dos estudantes, considerando suas especificidades. As ações realizadas no AEE são distintas daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, não substituindo a escolarização, mas com vistas a complementar e/ou suplementar a formação discente, promovendo sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Vale ressaltar que as especificidades dos estudantes com deficiência visual na Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio – não implicam um currículo diferenciado, e sim complementações curriculares que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Dentre elas, destacam-se os atendimentos de orientação e mobilidade, as atividades da vida diária, o domínio do sistema braile, o uso do *soroban* e a aprendizagem da escrita cursiva (BRASIL, 2006).

Além disso, as tecnologias assistivas, como leitores de tela, impressoras e linhas braile, aplicativos de ampliação, Chromebook, calculadoras sonoras, entre outros, consistem em recursos fundamentais para a ampliação da autonomia, da comunicação e da participação dos estudantes com deficiência visual no contexto escolar e social. No entanto, em toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Médio, em que os recursos tecnológicos são mais acessíveis, ainda persiste uma visão estigmatizada do estudante com deficiência visual, muitas vezes associado à deficiência intelectual devido à falta de conhecimento dos professores, situação que pode reduzir suas oportunidades de aprendizagem e inclusão após a conclusão da última etapa da Educação Básica.

Socialmente, as pessoas com deficiência visual são estigmatizadas por apresentarem um traço orgânico/biológico que é destacado pela perda da função do olho ou até

mesmo pela falta dele. Assim, essa deficiência é caracterizada como defeito, e as potencialidades do sujeito costumam não ser consideradas. Diante disso, é necessário repensar tal visão reducionista, incorporando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, que consiste também nos aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, os estudos de Vigotski (2021) são fundamentais, ao defender que o desenvolvimento humano segue duas linhas principais:

[...] uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsecamente ligada aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento [...] (VIGOTSKI, 2021, p. 75).

Essa concepção torna-se ainda mais evidente ao nos debruçarmos nos estudos de Vigotski que analisa como o desenvolvimento da criança cega não se dá pela ausência de funções, mas pela reorganização das estruturas psicológicas em resposta às condições concretas de vida. Longe de uma visão deficitária, Vigotski evidencia que a cegueira estimula um processo de compensação, no qual outras funções se readequam de modo qualitativamente distinto, reafirmando que o desenvolvimento humano é mediado, histórico e socialmente construído.

Nessa perspectiva, “[...] a cegueira não é apenas a falta da visão (o defeito de um órgão específico), mas que, além disso, provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade (VIGOTSKI, 2022, p. 141)”. Apesar de ser uma deficiência, a cegueira também pode ser uma fonte de crescimento e aprimoramento psicológico, revelando capacidades e alterando a forma como a pessoa interage com o mundo.

Essa compreensão (VIGOTSKI, 2022) nos parece fundamental para orientar o ensino-aprendizagem junto aos estudantes com deficiência visual, especialmente no que diz respeito à valorização de capacidades desenvolvidas a partir dos sentidos remanescentes, permitindo ampliar conhecimentos que enriquecem o processo de escolarização.

Contrária ao modelo médico contemporâneo, essa abordagem foca na potencialização do sujeito em sua singularidade. Logo, a abordagem histórico-cultural

proposta por Vigotski revela um horizonte mais amplo de compreensão e intervenção. Em nosso estudo, percebemos que, nessa perspectiva, a deficiência não é compreendida como uma tragédia individual, mas uma construção social que pode ser ressignificada por meio da mediação pedagógica e do acesso à cultura.

Para complementar, é importante entender como a deficiência visual é caracterizada nas diretrizes educacionais brasileiras. O Glossário da Educação Escolar – INEP/MEC define a deficiência visual como perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira, baixa visão ou visão monocular, sendo a cegueira

[...] Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação [...] (BRASIL, 2024, p. 06).

No que se refere à baixa visão, o documento traz a seguinte definição:

[...] Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros [...] (BRASIL, 2024, p. 06).

No contexto da deficiência visual, vale destacar que a Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021, classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, tendo garantido, assim, o reconhecimento legal dessa condição como deficiência. Com base nessa definição, o documento do MEC (2024) apresenta como descrição para a visão monocular:

[...] Perda parcial ou total da função visual de um dos olhos. Nesse caso, a pessoa possui visão normal em um dos olhos e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica, necessitando de recursos e materiais didáticos acessíveis no processo de escolarização [...] (BRASIL, 2024, p. 06).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que o professor especializado deve possuir conhecimentos específicos na área da deficiência visual. Isso inclui o domínio do sistema braille e do *soroban*, técnicas de orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, comunicação

alternativa, adequação e produção de materiais pedagógicos, uso de recursos ópticos e não ópticos, além da aplicação de tecnologias assistivas. Espera-se também que esse profissional compreenda o desenvolvimento humano em suas diferentes especificidades, de acordo com as características dos sujeitos.

Em relação ao atendimento, ele deverá acontecer nas escolas comuns, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais montadas e compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, com o objetivo de atender os estudantes com deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular) matriculados no Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais deve ir além da simples disponibilização de equipamentos, prevendo práticas pedagógicas que contemplem as especificidades dos estudantes com deficiência visual. Isso significa reconhecer que a inclusão não se dá pela criação de um currículo paralelo, mas pela adoção de adaptações e complementações capazes de assegurar o acesso e a participação equitativa no processo de escolarização oferecido a todos os estudantes.

Destacamos, entre as ações possíveis, os atendimentos de Orientação e Mobilidade (OM); que favorecem a autonomia e a independência na locomoção, promovendo inclusão escolar e social. Citamos também as Atividades da Vida Diária (AVD), que colaboram para a independência no autocuidado e nas tarefas cotidianas, essenciais à participação social. O uso do *soroban*, por sua vez, é recurso matemático que assegura precisão e rapidez nos cálculos; fundamental nas disciplinas que exigem operações numéricas, especialmente nas séries iniciais. Acrescentamos, ainda, a escrita cursiva; que permite ao estudante cego assinar o próprio nome, garantindo independência, autoafirmação e integração social, e, por fim, as tecnologias assistivas, que conforme já foi dito, incluem softwares e dispositivos, como leitores de tela, linhas e impressoras braile, *Optacon* e calculadoras falantes, ampliando as possibilidades de comunicação, mobilidade, aprendizagem e inclusão social (SANTOS, 2007).

Entretanto, é importante considerar que o processo de escolarização e desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual apresenta particularidades

que exigem atenção especializada. De acordo com Bruno (2014), o professor que trabalha com estudantes com deficiência visual

[...] deve estar atento para o fato de que a construção do sistema sensório-perceptivo e de representação simbólica da criança cega se organiza por um caminho diferente daquele da criança vidente [...]. Por isso, suas produções simbólicas e figurativas são incomparáveis (BRUNO, 2014).

Essas especificidades reforçam a necessidade de investir na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, de forma que esses profissionais possam adquirir subsídios teóricos e práticos para enfrentar os desafios da heterogeneidade no cotidiano escolar. Assim, a prática reflexiva, o trabalho colaborativo e as estratégias pedagógicas tornam-se elementos fundamentais para que a inclusão de estudantes com deficiência visual se materialize no cotidiano escolar e não apareça apenas como um ideal no discurso político.

Sob essa ótica – e tendo a formação de professores como ponto fundamental do nosso estudo –, podemos dizer que no estado do Espírito Santo, no período entre 2010 e 2019, foram ofertados cursos de formação continuada, promovidos pelo CAP e destinados aos professores da área da deficiência visual atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede estadual ou que estavam iniciando sua atuação na área.

Observamos que, embora o CAP represente um importante avanço institucional no atendimento a estudantes com deficiência visual, os dados da pesquisa evidenciam tensões características das estruturas sociais capitalistas. Nesse contexto, verifica-se o que Michels (2024) chama de “formação em tela” – formações oferecidas por instituições privadas, majoritariamente na modalidade EaD. Essa tendência expõe a transferência da responsabilidade formativa do Estado para o setor privado, revelando uma lógica de mercado presente na formação continuada dos docentes. Percebe-se, então,

[...] a formação como um bem mercadejável, aberto ao mercado, ofertado por conglomerados educacionais que, além da formação inicial, também vendem a formação continuada, o material didático, os recursos pedagógicos, entre outros que vão definindo o perfil docente desejado (MICHELS, 2024, p. 88).

Tal cenário aponta para a insuficiência do Estado em assegurar, de forma equitativa e sistemática, o direito à educação inclusiva, sobretudo quando se trata da formação continuada de professores que atuam na Educação Especial.

Em 2005, o MEC, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial, propôs aos estados da federação o projeto de criação dos Núcleos e Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)⁵. De acordo com o MEC, tal proposta de AEE baseia-se nos princípios filosóficos da educação inclusiva e visa a capacitar professores e profissionais da educação, a fim de que identifiquem estudantes com altas habilidades e superdotação, possibilitando seu desenvolvimento durante o processo de escolarização e a evolução de suas habilidades (BRASIL, 2007).

Também em 2005, outro centro foi implementado: trata-se do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)⁶. Conforme divulgação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁷, a criação desse centro se organizou em razão do compromisso estabelecido entre o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, e as Secretarias Estaduais de Educação, instituições de ensino superior e organizações não governamentais. Conforme determinado pelas secretarias, o CAS tem por objetivo

[...] promover a formação continuada de professores e profissionais de escolas que tenham estudantes surdos sobre processos ensino e aprendizagem bilíngue; cursos de LIBRAS como L2 para ouvintes; cursos de Língua Portuguesa como L2 (escrita) para adultos surdos; cursos de formação de profissionais tradutores/intérpretes; produção, tradução e adequação de material didático para alunos surdos na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 2024).

No entanto, apesar da relevância de suas ações, tanto o CAS quanto o NAAH/SD foram descontinuados nos anos seguintes.

Essas iniciativas evidenciam um esforço institucional voltado à promoção de políticas públicas para a formação de professores na área da Educação Especial. No entanto, mesmo com avanços importantes, observa-se que, embora se mantenha o discurso da inclusão, há uma tendência à redução da Educação Especial a aspectos técnicos e operacionais em detrimento de práticas efetivamente inclusivas e transformadoras.

⁵ <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab2.pdf>.

⁶ <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/acoes-e-programas/programas-projetos-e-acoes/cas/o-que-sao-os-cas>. Órgão do Ministério da Educação tem como missão institucional a

⁷ produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez.

Mesmo que as políticas públicas nacionais assegurem o direito de todos à educação de qualidade e à participação plena, a realidade demonstra que tais garantias nem sempre se materializam.

Na trajetória constitutiva das políticas públicas estaduais visando à formação de professores, ressaltamos a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope). Sua implementação ocorreu por meio da Lei Estadual n.º 10.149, de 17 de dezembro de 2013. Vinculado ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação, o Cefope integra a estrutura da Secretaria Estadual de Educação e tem como função implementar sistematicamente uma política de formação continuada. Conforme dispõe o Art. 1º da referida lei,

[...] Fica criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – Cefope, unidade que integra a Secretaria de Estado da Educação – Sedu, especializado na oferta de formação continuada nas diferentes etapas e modalidades de educação básica. Parágrafo único. O Cefope tem por objetivo central implementar de forma sistemática a política de formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede estadual de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2013).

Além disso, em seu Art. 3º, explicita as competências do Cefope, dentre as quais se destacam:

[...] planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar diferentes estratégias de formação continuada dos profissionais da educação pública estadual, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua valorização; II - atuar em ações de cooperação técnica com o governo federal e com governos municipais, visando à formação dos profissionais da educação; III - viabilizar parcerias com instituições afins, com o objetivo de promover a articulação de ações e o intercâmbio técnico no seu campo de atuação; IV - participar da construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação no âmbito da Sedu; V - credenciar-se para a oferta de cursos de especialização lato sensu no âmbito da educação [...] (ESPÍRITO SANTO, 2013).

É importante destacar que o Art. 1º, ao definir o Cefope como uma unidade especializada na oferta de formação continuada em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, não especifica um setor próprio para a formação de profissionais para a Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2013).

Apesar da ausência de uma referência nominal a um setor, o fato de a Educação Especial ser reconhecida como uma modalidade da educação permite interpretar que ela também está no escopo de atuação do Cefope. Contudo, ao conferir a agenda de 2025 entre os meses de fevereiro a agosto, não encontramos nenhum curso ofertado

na área da deficiência visual.

Compreendemos, então, que embora a criação de centros, como o CAP, o CAS e o NAAH/S, tenha representado avanços importantes no campo da formação continuada, sua posterior descontinuidade evidencia a fragilidade de tais iniciativas enquanto políticas públicas estruturadas. Ainda que o Cefope represente uma ação institucional importante no campo da formação continuada, permanece o desafio de articular essas iniciativas de formação a uma política pública crítica, integrada e comprometida com os princípios da educação inclusiva. A persistência de ações fragmentadas, guiadas por enfoques técnicos e pontuais, evidencia a ausência de uma diretriz que assegure a formação continuada como um processo permanente, integrado às demandas da Educação Especial e em diálogo com a universidade pública.

Por outro lado, a política de formação continuada para a Educação Especial é contemplada com a criação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico a Inclusão Escolar (Neapies), registrados na Portaria 148 R, cujo Art. 2º orienta esses espaços como

[...] estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais, por meio da **oferta de capacitação aos profissionais da educação** (destaque da autora) e produção de materiais visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes público da Educação [...] (ESPÍRITO SANTO, 2021).

Apesar das diretrizes estabelecidas para a atuação dos Neapies, observa-se que ainda não se efetivou uma política de formação continuada de caráter mais amplo para os profissionais da rede. No entanto, no cotidiano das atividades de assessoria pedagógica, os profissionais vinculados aos núcleos têm identificado demandas específicas das diferentes áreas e, a partir delas, promovem os chamados Encontros Dialógicos⁸, nos quais são discutidos temas específicos relacionados às áreas de Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Intelectual (DI) e Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Vale ressaltar, entretanto, que esses encontros não são efetivamente reconhecidos pela Sedu como ações de formação sistematizada, uma vez que cada

⁸Os encontros dialógicos consistem em momentos coletivos de troca de experiências e conhecimento entre profissionais, voltados à reflexão crítica e colaborativa sobre práticas pedagógicas e desafios do cotidiano escolar.

núcleo organiza suas atividades de acordo com necessidades imediatas, sem contemplar uma formação integral e continuada dos professores. Dessa forma, o Neapie, conforme destacado na Portaria n.º 148-R, ainda não atende de maneira ampla à oferta de capacitação prevista para os profissionais da educação (ESPÍRITO SANTO, 2021).

Tal cenário expõe uma contradição entre o discurso das políticas e a prática institucional, já que a ausência de reconhecimento e de estrutura para a formação continuada enfraquece a realização dos objetivos do núcleo, a saber: subsidiar os profissionais da educação da educação na organização de estratégias educativas diferenciadas; capacitar os docentes, com vistas a qualificar as práticas pedagógicas; apoiar, nos espaços escolares das escolas estaduais, a organização do processo de transição do estudante na vida acadêmica. Em consequência, isso pode comprometer o apoio formativo e pedagógico aos profissionais no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Essa distância entre o prescrito nas políticas e o que se efetiva no cotidiano escolar aponta para a necessidade de revisitar os fundamentos constitucionais e legais que sustentam a Educação Especial e inclusiva no Brasil, a fim de compreender como esses princípios são interpretados e implementados na prática local. Assim, é importante destacar que, no estado do Espírito Santo, a maior parte dos professores que atuam na Educação Especial é contratada em regime de Designação Temporária (DT), com vínculo que se estende durante o ano letivo. A seleção desses profissionais ocorre por meio de um processo seletivo simplificado, de caráter classificatório e baseado na análise de títulos, conforme critérios estabelecidos em edital.

Cabe ressaltar que a Sedu não dispõe de um cargo efetivo específico para professor da Educação Especial, uma vez que nunca organizou concurso público para essa área, situação que, em nossa compreensão, contribui para a instabilidade desses profissionais na rede estadual, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas continuadas no AEE.

Para o contrato de Designação Temporária de professores especialistas em Educação Especial para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais das unidades escolares que ofertam Educação em Tempo Parcial, Integral e/ou em regime Intermediário, é feito um edital anual aberto ao público interessado. No que se refere aos pré-

requisitos, o último edital, publicado em 2024, destaca a área específica para o AEE e, em seguida, descreve as exigências para o exercício da função. Aos candidatos que pretendem atuar com estudantes com deficiência visual, o edital estabelece como requisito específico a formação adequada para esse campo, conforme detalhado abaixo:

[...] Licenciatura Plena em Pedagogia (Habilitação em Magistério das séries iniciais em nível superior) OU Licenciatura Plena em Pedagogia amparada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 OU Licenciatura em qualquer Área da Educação OU Magistério das séries iniciais em nível superior E Curso com carga horária de no mínimo 120 (cento e vinte) horas na área de deficiência visual com certificação emitida por instituições públicas, instituições de ensino superior ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior – IES [...] (ESPÍRITO SANTO, 2024).

Essa exigência dialoga com a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, cujo §4º reconhece a importância da formação continuada como parte da responsabilidade dos sistemas de ensino.

[...] Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 5).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Estado do Espírito Santo, recentemente reformuladas, apresentam, assim como divulgado na Resolução 5077/2018, nos artigos 33 e 34, que a escola deve abarcar em seu quadro profissional professores especialistas para atender o estudante público da Educação Especial, de acordo com suas especificidades (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 14).

Segundo a normativa publicada, para o exercício dos docentes especialistas nas escolas da rede estadual, faz-se necessário que apresentem formação compatível e conhecimentos pertinentes à área de atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltados para o:

- Desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
- Ensino do sistema Braille, *soroban*, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma;
- Uso de recursos ópticos e não ópticos, de tecnologias assistivas e comunicação alternativa, de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação cidadã. (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 14).

Sob essa perspectiva, Victor e Piloto (2016) destacam que as políticas educacionais atuais buscam assegurar que estudantes com deficiência recebam o apoio de recursos e serviços previstos no AEE, atendendo às suas demandas específicas e oferecendo atividades complementares e/ou suplementares ao currículo comum no turno oposto ao de sua matrícula. As autoras também ressaltam que o professor de Educação Especial precisa atualizar seus conhecimentos para garantir um ensino inclusivo, reafirmando, assim, a importância atribuída à formação inicial e continuada desse profissional e ao seu papel indispensável na mediação pedagógica com esse público (VICTOR; PILOTO, 2016, p. 160).

Além disso, elas defendem que fortalecer a qualidade da educação e valorizar o trabalho do professor pressupõe mais do que reformas curriculares. Deve-se repensar as formas de organização do trabalho nas escolas e nas políticas de formação inicial e continuada, de modo que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício de poder, mas constituam alternativas práticas possíveis de serem desenvolvidas e pautadas por laços de solidariedade em vez de hierarquias de comando, proporcionando formas coletivas de trabalho e instituindo uma lógica inovadora no âmbito da formação humana (VICTOR E PILOTO, 2016, p. 176).

De forma complementar, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Estado do Espírito Santo também destacam que a atuação do professor especializado deve incluir atividades que possuam abordagem colaborativa e integrada com os outros profissionais da escola, visando à garantia de acesso a todos. Entre outras atuações, destaca-se:

- Promover ação formativa junto ao professor do ensino comum por meio do trabalho colaborativo, planejamento e troca de experiências tendo em vista qualificar o atendimento aos estudantes público da Educação Especial;
- Elaborar o estudo de caso, compreendido como a primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, identificando as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do estudante bem como as demandas específicas para o seu aprendizado;
- Promover, em conjunto com os professores da sala de aula comum e com a equipe pedagógica da unidade escolar, as condições para a inclusão dos estudantes que são público da Educação Especial; (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 15).

Quanto às atribuições dos professores regentes da sala de aula comum, as diretrizes apresentam, entre outras:

- Ter conhecimento sobre a matrícula de estudantes público da Educação Especial nas turmas em que atua, para elaborar, com o apoio do professor especializado em Educação Especial, o planejamento e as adequações curriculares necessárias ao atendimento às demandas específicas desses estudantes;
- Disponibilizar cópia do planejamento para professor especializado em Educação Especial;
- Planejar e organizar atividades, atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do professor especializado em Educação Especial;
- Desenvolver, de forma colaborativa entre os professores do AEE e demais profissionais de apoio, à oferta de metodologias,
- Estratégias e procedimentos diferenciados de ensino, adequados às especificidades de cada estudante; (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 16).

Observamos, no texto Sedu (2024), que ao indicar que compete ao professor especializado, em conjunto com a equipe pedagógica e com os professores da classe comum, promover as condições para a inclusão, o documento transfere para o especialista uma responsabilidade que, na verdade, deveria ser do Estado e da gestão.

Enquanto atuar na promoção da inclusão requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, como trabalho colaborativo e flexibilização curricular, promover as condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva ultrapassa sua responsabilidade direta. Isso implica a garantia de recursos materiais, tecnológicos, arquitetônicos e organizacionais que estão além da ação do professor. Ou seja, a atuação docente é fundamental, mas precisa estar sustentada por uma estrutura institucional que viabilize a inclusão no cotidiano escolar.

Conforme afirma Saviani, se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive (SAVIANI, 2013, p. 745). Dessa forma, interpretamos o texto da Sedu (2024) como uma estratégia de responsabilização individual de processos sociais, atribuindo ao professor especialista uma tarefa que requer políticas públicas estruturantes, investimentos e ações sistemáticas da gestão educacional.

Como também observa Saviani (2013),

[...] essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela

educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado [...] (SAVIANI, 2013, p. 754).

Assim, o Estado, em vez de assumir diretamente seu dever na criação de condições materiais e institucionais necessárias para a inclusão, transfere essa tarefa aos professores, individualizando um processo que é, na verdade, responsabilidade coletiva e institucional.

Embora as fragilidades apontadas sejam reais, é imprescindível ressaltar o quão é igualmente fundamental e complementar o desempenho desses profissionais para assegurar que os estudantes definidos como público da Educação Especial (BRASIL, 2008) tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade, capaz de garantir sua participação no processo de escolarização.

Em síntese, ao longo das últimas décadas, iniciativas como CAP, NAAH/S e CAS evidenciam esforços para promover a inclusão, formar professores e oferecer recursos pedagógicos especializados. Todavia, apesar dos avanços institucionais, a análise da trajetória da Educação Especial no Espírito Santo também revela desafios persistentes, sobretudo acerca da formação continuada de professores e da sustentabilidade das ações inclusivas. A descontinuidade de programas como o CAP, em 2019, e a crescente terceirização de cursos de capacitação para instituições privadas mostram a fragilidade do papel do Estado na garantia equitativa de direitos educacionais. Esse cenário evidencia a tensão entre os princípios legais e constitucionais da educação inclusiva e sua implementação prática, indicando que o discurso da inclusão nem sempre se traduz em experiências efetivas de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

A Educação Especial no Espírito Santo evidencia um percurso de avanços institucionais, mas também de descontinuidades e tensões estruturais. O discurso da inclusão, apesar de amplamente disseminado, ainda se confronta com práticas fragmentadas e com a lógica da responsabilização individual. Reafirma-se, portanto, a necessidade de políticas públicas que superem a lógica mercantil e garantam a

formação crítica e permanente dos profissionais da educação, assegurando condições concretas para uma escola efetivamente inclusiva e socialmente referenciada.

6. OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS DA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada junto aos professores que atuam com estudantes público da Educação Especial no Ensino Médio. O objetivo central foi compreender a dinâmica que envolve as políticas públicas de formação de professores na área da deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular). Para tanto, tais políticas foram analisadas no âmbito da formação inicial, da formação continuada e das condições concretas de implementação nas escolas, tendo em vista o trabalho pedagógico desenvolvido com esses estudantes.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Netto (2011) afirma que esse método possibilita apreender os fenômenos sociais em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações, contradições e mediações. Para o autor, o conhecimento científico exige o movimento do concreto real ao concreto pensado, de modo a desvelar as relações internas e estruturais que constituem a realidade.

Logo, este capítulo parte do concreto real — as experiências singulares das professoras —, avança pela particularidade do contexto institucional da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Vila Velha e busca alcançar a universalidade das políticas e contradições determinantes na formação docente na Educação Especial. Sob tal perspectiva, procurou-se compreender, a partir da escuta de professores da área de deficiência visual de escolas estaduais sob a jurisdição da SRE de Vila Velha, como se configuram as implicações das políticas públicas de formação de docentes na prática pedagógica. A seleção dos participantes foi intencional, levando em conta o critério de atuação com esse público na escola comum, garantindo, portanto, que seus relatos expressassem de forma significativa os impactos das políticas analisadas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário estruturado, composto por questões abertas e fechadas, que possibilitou a obtenção de informações objetivas, relacionadas à formação inicial e continuada (participação em cursos, especializações e outras ações, e a apreensão de percepções acerca das possibilidades e dos limites enfrentados na efetivação dessas políticas (Apêndice II).

O questionário foi elaborado e aplicado via Google Forms, junto aos professores da área de deficiência visual das escolas estaduais da SRE de Vila Velha que possuíam matrícula de estudantes com deficiência visual. Dessa forma, buscou-se situar os sujeitos da pesquisa no contexto institucional e educacional em que se inserem.

6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

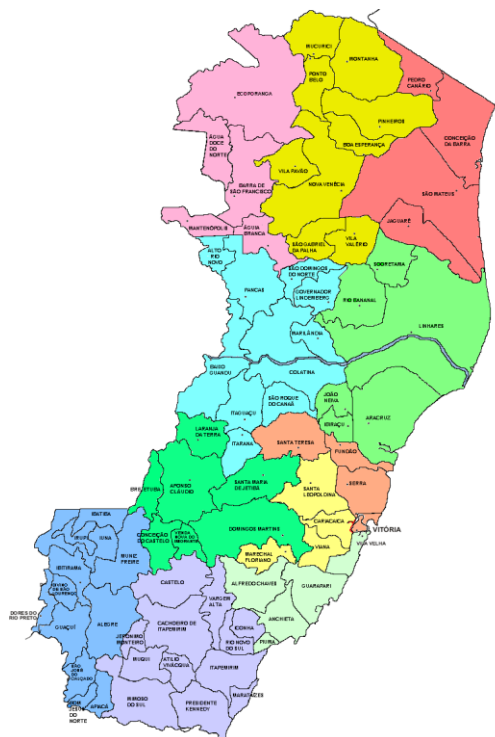
Os professores participantes desta investigação estão vinculados à Sedu, órgão responsável por elaborar, executar e regular as políticas públicas educacionais no estado, assegurando, em tese, o direito à educação a todas as pessoas, conforme evidenciado anteriormente. Entre suas atribuições, destacam-se a coordenação de diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, a avaliação da Educação Básica e a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio.

De acordo com informações do site oficial da Sedu, a rede estadual é composta por mais de 370 escolas, atendendo cerca de 180 mil estudantes. Para garantir esse atendimento, conta com mais de 21 mil profissionais, entre professores efetivos e temporários, servidores administrativos e ocupantes de cargos comissionados. No campo da Educação Especial, registram-se 1.899 profissionais responsáveis pelo atendimento de 7.343 estudantes público da modalidade no Espírito Santo.

Ainda conforme o site, a rede estadual organiza-se em 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), diretamente vinculadas à Sedu e responsáveis por supervisionar, orientar e articular, em nível regional, as ações pedagógicas em consonância com as políticas educacionais do estado. Essas superintendências estão distribuídas pelos municípios de Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vila Velha, conforme indicado a seguir.

Figura 1 – Distribuição das Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo

SUPERINTENDÊNCIAS: 11	
	AFONSO CLAUDIO
	BARRA DE SÃO FRANCISCO
	CAC. DE ITAPEMIRIM
	CARAPINA
	CARIACICA
	COLATINA
	GUAÇUÍ
	LINHARES
	NOVA VENÉCIA
	SÃO MATEUS
	VILA VELHA



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), adaptado pela autora.

Com base nesse levantamento, traçou-se o perfil dos professores atuantes na Educação Especial na área da deficiência visual, considerando aspectos como tempo de atuação, formação inicial e continuada, pós-graduação (especialização em Educação Especial e/ou deficiência visual), conhecimento sobre as políticas públicas de formação e dados sobre o atendimento a estudantes com deficiência visual. Também foi analisado o regime de contratação (efetivo ou temporário) e suas implicações para a continuidade e a qualidade do atendimento educacional.

À época da pesquisa de campo, a SRE de Vila Velha contava com 19 docentes⁹ na área da deficiência visual. Contudo, somente 11 professoras se prontificaram a participar do estudo, todas com experiência de trabalho junto a estudantes cegos, de baixa visão ou visão monocular.

A escolha dessa superintendência também se relaciona à atuação profissional da pesquisadora. Após a concordância dos participantes, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁹ Há um professor que atua na área da deficiência visual, porém ele não respondeu ao questionário. Por essa razão, será utilizada a expressão *professoras*, a partir desta parte do texto.

TCLE (Apêndice I). A fim de preservar a identidade das voluntárias, foram utilizados nomes fictícios ao longo da análise.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado composto por 20 questões – 12 abertas e 8 fechadas –, obtendo-se a devolutiva com respostas das 11 professoras, constituindo a base da análise apresentada a seguir.

Para viabilizar a investigação, a coleta de dados ocorreu a partir de um questionário estruturado e aplicado via plataforma Google Forms¹⁰ (Apêndice II), cujo link foi enviado por meio de canais digitais. A participação foi voluntária, mediante convite, e os dados foram coletados de forma anônima, assegurando o sigilo das informações e o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

Os resultados obtidos pelo questionário, por sua vez, nos revelaram aspectos importantes sobre a formação das professoras participantes. Com o intuito de melhor compreensão do perfil de formação das docentes atuantes na área da deficiência visual, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese com as informações coletadas por meio do questionário:

Quadro 5 – Perfil acadêmico das professoras participantes da pesquisa

Nome	Graduação	Formação Específica	Carga Horária	Modalidade / Sistema
Ivana	Pedagogia	Braille e <i>Soroban</i>	300h	EaD / Privado
Valquíria	Pedagogia	Braille e Orientação e Mobilidade	300h	EaD / Privado
Diana	Pedagogia	Braille e <i>Soroban</i>	240h	Presencial / Privada
Leticia	Pedagogia	Tecnologia Assistiva	180h	EaD / Pública / UFRJ
Cristina	Pedagogia e Artes	Braille	280h	EaD / Privada
Luciana	Pedagogia	Braille e <i>Soroban</i>	300h	EaD / Privado
Jordana	Educação Física	Curso na área da Deficiência Visual	160h	Presencial / CAP / Sedu
Raquel	Pedagogia	Braille e <i>Soroban</i>	300h	Presencial / Privada
Juliana	Pedagogia	Alfabetização de Educandos com Deficiência Visual	120h	EaD / Pública / Ufes
Thaís	Pedagogia	Curso de Braille e <i>Soroban</i>	300h	Presencial/Privada
Ana	Pedagogia	Curso de Braille e <i>Soroban</i>	300h	Presencial/Privada

Fonte: Sistematizado pela autora a partir do questionário aplicado às professoras de deficiência visual.

¹⁰ *Google Forms*: ferramenta gratuita do *Google* utilizada para criação e aplicação de formulários online.

Nesse sentido, os dados obtidos via questionário indicam que 10 participantes da pesquisa possuem curso de graduação em Pedagogia. Além disso, todas apresentam especialização e cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento para atuar na Educação Especial na área da deficiência visual, conforme exigido pelo edital de contratação vigente do governo estadual.

No que diz respeito aos cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento, as 11 participantes da pesquisa têm formações na área da deficiência visual, oferecidas por instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância, com cargas horárias variando entre 120h e 300h. Essa diversidade evidencia o esforço individual delas em buscar qualificação contínua, mesmo diante dos desafios que marcam a formação na área.

As informações apresentadas expressam, em sua singularidade, o empenho individual das profissionais na busca por qualificação frente à ausência de políticas consistentes de formação continuada. Essa realidade particular da SRE de Vila Velha reflete uma determinação mais ampla das políticas educacionais brasileiras, caracterizadas pela descentralização e pela responsabilização individual do professor.

6.2. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Na análise dos dados, seguiram-se os pressupostos do materialismo histórico-dialético, articulados a partir das contribuições de Netto (2011). O processo analítico foi desenvolvido em três etapas:

- a) Descritiva: buscou-se compreender como as políticas públicas de formação de professores da Educação Especial, especificamente na área da deficiência visual, se materializam na prática escolar. Para tanto, as respostas das professoras foram organizadas em cinco eixos – tempo de atuação, condições de trabalho (vínculo empregatício), formação inicial, formação continuada e políticas públicas de formação.
- b) Analítica: a sistematização nos cinco eixos permitiu evidenciar as contradições entre a proposta de inclusão e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelas docentes. Enquanto a formação inicial apresenta lacunas na preparação para o AEE,

a formação continuada, embora reconhecida como necessária, aparece nas falas como fragmentada e insuficiente. Em relação às políticas públicas, observa-se o reconhecimento de avanços, mas também a denúncia de que muitas diretrizes não são efetivadas, permanecendo frequentemente no plano da intenção.

c) Interpretativa: a leitura das respostas em conjunto ultrapassa a dimensão individual e revela uma totalidade concreta, marcada por determinações históricas, sociais e políticas. A recorrência de falas sobre insuficiência da formação inicial, fragmentação da formação continuada e distanciamento entre políticas inclusivas e sua concretização expressa não apenas dificuldades pessoais, mas a própria organização do trabalho pedagógico na SRE de Vila Velha, com elementos que podem ser estendidos ao sistema escolar brasileiro.

Assim, a análise não se restringiu à descrição imediata das respostas: antes, buscou avançar do aparente à essência, articulando singularidades (respostas individuais das professoras), particularidades (contexto escolar na sociedade capitalista) e universalidade (políticas públicas e histórico da Educação Especial). Essa perspectiva orienta-se pelo princípio da formação integral dos estudantes, mais especificamente aqueles com deficiência visual, conforme defendido por Vigotski (2022), para quem o ensino deve considerar, além do que a criança já realiza de forma autônoma, os processos em desenvolvimento.

Netto (2011) incita a compreensão do movimento do concreto real para o concreto pensado, destacando que o singular — aqui representado pelas respostas das professoras — expressa determinações universais, por exemplo, as políticas públicas e o histórico da Educação Especial. Apoiado em Marx e Engels, o autor afirma que os sujeitos reais se desenvolvem nas condições materiais de vida e que a análise deve partir dos homens realmente ativos, ou seja, de seu processo de vida real, e não de representações abstratas.

6.3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: AVANÇOS E LIMITES

A análise das respostas das professoras listadas no Quadro 5 permite compreender os limites e as contradições da formação inicial e continuada. A exigência de qualificação para contratação estabelecida pela Secretaria de Educação do Espírito

Santo contrasta com as limitações reais de acesso a formações. Nesse sentido, os dados revelam que a maior parte das formações das professoras foram realizadas em instituições privadas, predominantemente na modalidade EaD.

Tal cenário evidencia um impasse no processo formativo: cursos de Licenciatura em Educação Especial, em sua maioria ofertados à distância, nem sempre contemplam uma abordagem de forma mais ampla e crítica acerca dos fundamentos da educação e da relação ensino-aprendizagem. Frequentemente, privilegia-se uma ênfase no estudante e em sua aprendizagem individual, sem explorar de forma consistente. Em muitos casos, as formações são fragmentadas, centradas no estudante de modo individualizado e voltadas à aprendizagem enquanto processo autônomo, afastando o papel mediador do ensino. Assim, reforçam uma perspectiva tecnicista e biologizante, a qual contribui para distanciar o professor dos processos pedagógicos mais amplos (MICHELS, 2024).

Essa constatação remete à lógica da mercantilização da educação, em que a formação docente se transforma em produto de consumo e certificação, distanciando-se da práxis transformadora. Assim, as falas das professoras não representam apenas lacunas individuais, mas expressam as determinações estruturais da política educacional. Nesse âmbito, Saviani (2011, p. 16) lembra que

[...] uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente [...] (SAVIANI 2011, p. 16).

Diante de tal conjuntura, constata-se que a exigência de titulação por si só não garante a qualidade da formação. A oferta predominante de cursos com estruturas fragmentadas e voltadas à certificação em detrimento de uma abordagem mais reflexiva pode impactar a atuação dos docentes do AEE. Especificamente na área da deficiência visual, vamos pensar: como se daria uma formação continuada sobre orientação e mobilidade na modalidade EaD?

Nesse contexto de formação, algumas participantes ressaltaram a necessidade de qualificações mais consistentes: “temos a necessidade de mais formação presencial com material inclusivo para trabalharmos com nossos estudantes com deficiência visual” (IVANA, 2025) e “mais formação principalmente presencial” (RAQUEL, 2025).

Mesmo com as formações citadas no questionário, as professoras relataram dificuldades em relação ao domínio do sistema braile e à limitada qualificação para o uso de tecnologias assistivas. Nesse sentido, a participante deseja “aprender a mexer com a impressora braile” (RAQUEL, 2025), tecnologia básica existente na escola para auxiliar a produção de textos em braile no Ensino Médio, considerando a quantidade de material para estudo dos discentes.

O referido dado sugere que, embora se trate de um conhecimento esperado para a atuação com estudantes cegos, as próprias docentes reconhecem limitações quanto ao seu domínio, apontando a necessidade de formações específicas e continuadas. Ademais, a análise demonstra que, apesar de haver um discurso institucional de valorização da inclusão, as professoras identificam lacunas estruturais na formação inicial e continuada, fato que revela um distanciamento entre as políticas públicas e a prática pedagógica cotidiana. Essa tensão fundamenta as discussões subsequentes a respeito dos processos formativos e das condições concretas de trabalho no AEE.

6.4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO PELO REGIME DE DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA (DT)

A análise dos dados aponta para uma relação entre o percurso formativo das professoras e se articula diretamente às condições de trabalho a que estão submetidas: todas as participantes estão vinculadas à rede estadual por meio de regime de Designação Temporária. Sob a influência de políticas neoliberais e da desresponsabilização do Estado, a contratação precária se torna regra, revelando fragilidade nas condições de trabalho. Os editais exigem qualificação, mas não asseguram estabilidade nem valorização profissional:

[...] a realização do processo seletivo simplificado para contratação de PROFESSORES HABILITADOS, em caráter temporário, para atuação na educação básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial [...] (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 1).

Tal enunciado mostra que, para atuar nas diferentes áreas da Educação Básica em segmentos que demandam formação específica, como a Educação Especial na área da deficiência visual, o ingresso ocorre por meio de contratos temporários. No Ensino

Médio do estado do Espírito Santo, verifica-se a presença de docentes efetivos na sala de aula comum, todavia, como dito anteriormente, para a Educação Especial, os vínculos são temporários.

A todo esse contexto profissional somamos uma lógica meritocrática que transfere ao professor a responsabilidade por sua formação continuada, sem assegurar condições institucionais adequadas. Essa meritocracia é reforçada nos próprios editais, que definem como qualificação profissional apenas os cursos de pós-graduação ou de formação continuada realizados individualmente pelo professor. Tal lógica também aparece nos relatos das professoras, quando afirmam que

[...] a Sedu não oferece a formação [...] para que os professores possam se atualizar e aprender novas práticas e tecnologias específicas para o atendimento de estudantes com deficiência visual. Essa falta de suporte e capacitação adequada dificulta o trabalho, limita as possibilidades de inovação e impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido [...] (JULIANA, 2025).

Com isso, a exigência por titulação e atualização passa a ser tratada como critério técnico de seleção, mas sem vínculo direto com políticas estruturadas de formação oferecidas pelo sistema educacional, especialmente no campo do AEE, o que fica evidente a partir dos critérios de pontuação, definidos de forma detalhada no edital, ao estabelecer:

[...] Categoria II - Curso de Formação Continuada na área de Educação, com carga horária igual ou superior a 100 horas – Pontuação: 1,0 [...] ou Curso de Formação Continuada na área de Educação, com carga horária de 60 a 99 horas – Pontuação: 0,5 [...] (ESPÍRITO SANTO, 2024, p. 42).

Essa organização dos critérios reforça a lógica tecnicista, priorizando a quantidade de horas em vez da relevância de conhecimentos e da aplicabilidade deles na prática pedagógica. A pontuação atribuída aos candidatos considera, sobretudo, a carga horária acumulada em cursos de formação, sem distinção clara quanto à profundidade dos conteúdos ou à sua ligação com as demandas específicas do AEE na área da deficiência visual. Entendemos que essa estrutura fica ainda mais exposta quando a certificação passa a ser o critério fundamental para a contratação, sem nenhuma avaliação didática da prática docente. Tal configuração tende a incentivar uma busca quantitativa por certificações, muitas vezes, desvinculadas de processos formativos mais amplos e contextualizados.

Essa situação para contratação de professores não é exclusiva do estado do Espírito Santo. Como nos fala Saviani (2011), a ênfase nas certificações em detrimento de uma formação fundamentada teoricamente é respaldada por uma política educacional que adota uma lógica mercadológica, priorizando a economia de recursos e buscando alcançar os maiores resultados com o menor investimento possível. No contexto da formação docente, isso se reflete na intenção de preparar um profissional técnico, voltado à aplicação de métodos e conteúdos preestabelecidos, em vez de um professor com sólida formação cultural e teórica.

As condições precárias de vínculo profissional também evidenciam como a política educacional transfere responsabilidades ao professor, ao mesmo tempo em que enfraquece sua valorização e estabilidade. Essa precarização impacta diretamente a efetividade das políticas de formação, ressaltando a necessidade de se repensar e examinar sua implementação concreta no cotidiano escolar. Ademais, longe de ser um problema isolado, constitui uma expressão concreta da lógica capitalista aplicada à educação, na qual o trabalho docente é submetido à racionalidade produtivista e à flexibilização neoliberal, transformando o docente em mero executor de políticas prescritas.

Os depoimentos das participantes reforçam essa análise, pois, além da carência de cursos específicos e aprofundados, elas chamam a atenção para a burocratização como um desafio em que “as documentações repetidas e desnecessárias” (DIANA, 2025) ocupam grande parte dos tempos de trabalho pedagógico dentro da escola. Entendemos que essa prática burocratizada atual a que a professora se refere faz parte da nova organização estabelecida pela Sedu para a Educação Especial, ou seja, trata-se de uma tentativa institucional de gerar dados com objetivo de melhorar a política pública que ampara os processos de escolarização de estudantes definidos como público da Educação Especial (BRASIL, 2008). Em consonância com tal movimento, outra professora participante da pesquisa aponta a importância de trazer “debates e discussões para alinhar estratégias desenvolvidas para o enfrentamento das desigualdades, e assim quebrar barreiras que encontramos ainda no caminho da Educação Especial” (IVANA, 2025).

A observação da professora Diana é relevante porque colabora com a participação do Neapie, que, entre as suas funções, tem a constituição do processo de organização

da Educação Especial na rede de ensino estadual, visando a uma dinâmica equilibrada entre burocracia e prática pedagógica. Nesse movimento, os professores sugerem mudanças, como “no lugar de um monte de papelada desnecessária em todo trimestre, poderia ser apenas uma vez no início do ano e, por trimestre, um bom relatório com todo o desenvolvimento e aprendizado obtidos ou não pelo aluno” (DIANA, 2025).

Posto isso, ao considerarmos a prática dos professores da área da deficiência visual, inferimos que tanto na normativa vigente quanto na experiência docente constata-se que a formação continuada na área permanece atravessada por contradições estruturais, que necessitam ser analisadas criticamente. Esse quadro evidencia o desafio de superar a lógica tecnicista e quantitativa, em direção às políticas que assegurem processos formativos contextualizados, críticos e comprometidos com a inclusão.

6.5. ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A análise dos relatos das professoras demonstra o movimento dialético entre o legal e o real, o discurso e a prática, revelando contradições inerentes às políticas de formação e às condições concretas de trabalho.

Embora os documentos oficiais apresentem diretrizes voltadas à inclusão e à valorização docente, muitas vezes, elas permanecem apenas no plano discursivo, sem assegurar as condições necessárias ao trabalho pedagógico efetivo. Nesse sentido, uma professora avaliou que "as políticas públicas educacionais atuais têm avançado no reconhecimento da importância da Educação Especial, mas, na prática, vejo que ainda existem desafios a serem superados" (Juliana, 2025).

Sobre a dinâmica da inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2008), Juliana também analisa que

[...] Há um esforço crescente para garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no ambiente escolar comum, valorizando a diversidade e promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas. Mas, na prática, vejo que ainda existem desafios a serem superados. Muitas vezes, as políticas não são totalmente implementadas de forma consistente [...] (JULIANA, 2025)

A ausência de ações sistemáticas de formação continuada compromete diretamente a qualidade do AEE, tornando-se uma lacuna na vida profissional, fato reforçado pela professora Letícia (2025), ao registrar que "a formação continuada e a atualização se mostram um desafio". Tal situação soma-se a outra opinião, assim registrada: "acredito que, para melhorar essa realidade, é fundamental que a Sedu invista em programas de formação continuada voltados às necessidades específicas do AEE na área da deficiência visual" (JULIANA, 2025).

Essa distância entre discurso e prática pode ser analisada a partir das categorias de totalidade: no plano da universalidade, reconhece-se a existência legal das políticas; no plano da particularidade, evidenciam-se as condições materiais e institucionais insuficientes; no plano da singularidade, aparecem as experiências concretas das professoras que atuam no AEE, conforme revela a professora:

[...] as políticas públicas existem para serem cumpridas, porém, acredito que ainda falta informação para os profissionais. Educação Especial é desafiadora: todos os dias surgem demandas diferentes e a escola ainda não está preparada o suficiente para isso [...] (CRISTINA, 2025).

Saviani (2009, p. 153) adverte que a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho, como salário e jornada, pois tais fatores determinam a qualidade da carreira. Em complemento, Saviani (2011, p. 10) ressalta a precariedade das políticas formativas no Brasil, que não têm conseguido estabelecer um padrão consistente de preparação docente. Assim, os relatos expõem que a formação oferecida, muitas vezes, não atende à complexidade e à diversidade presentes na escola, aprofundando o descompasso entre discurso oficial e realidade cotidiana.

Ademais, as falas das professoras confirmam que a distância entre o previsto nas políticas e sua execução compromete a qualidade do AEE, sobretudo pela falta de ações formativas consistentes e integradas às condições de trabalho. Tal constatação reforça a necessidade de considerar também os recursos pedagógicos, como a tecnologia assistiva, no debate sobre a efetividade da política.

Para esse cenário, uma das participantes sintetizou de forma clara que "as políticas melhoraram, mas ainda faltam mais ações práticas, formações e o envolvimento de todos na escola para garantir a inclusão de verdade" (THAÍS, 2025). Essa percepção

evidencia que, embora os avanços apareçam nos textos legais, a efetivação das políticas de formação de professores e a inclusão escolar dependem de maior articulação entre condições de trabalho, recursos pedagógicos e práticas formativas críticas, a fim de fortalecer a constituição dos processos de inclusão nos variados cotidianos escolares.

6.6. TECNOLOGIA ASSISTIVA: POTENCIALIDADE E LIMITE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na análise dialética do trabalho pedagógico, a Tecnologia Assistiva (TA) aparece como mediação fundamental entre o sujeito e o conhecimento. Contudo, sua materialização concreta nas escolas revela, simultaneamente, o potencial emancipador e os limites impostos pelas condições estruturais de trabalho e formação docente.

As professoras reconhecem a relevância institucional da TA quando destacam que “as tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de comunicação, leitura, escrita e participação” (JULIANA, 2025) e que “é muito importante ter ferramentas como Tecnologia Assistiva, que para meu ver é indispensável para nossa atuação” (LUCIANA, 2025). Contudo, como vimos, na prática do trabalho pedagógico, as professoras da área da deficiência visual nem sempre encontram condições adequadas de acesso e formação específica para manuseio e operacionalização da TA.

Por outro lado, a valorização excessiva da TA pode obscurecer outras dimensões essenciais do processo educativo, como as metodologias inclusivas e uma formação continuada consistente. A TA potencializa o trabalho do professor, mas não substitui a mediação humana nem os requisitos institucionais necessários ao ensino e à aprendizagem. Ferreira (2020) alerta que, na sociedade capitalista, a valorização do objeto (máquina) em desfavor do humano configura um processo de alienação e fetichismo, que oculta a historicidade dos fenômenos e suas relações de totalidade. Nesse cenário, reafirma-se a necessidade de políticas capazes de vincular formação inicial e continuada à valorização da carreira docente, assegurando condições efetivas para uma prática pedagógica qualificada e socialmente comprometida.

Embora reconhecidas como instrumentos fundamentais, a TA não ocupa o lugar da mediação pedagógica e das condições institucionais necessárias ao ensino inclusivo. Seu uso efetivo depende de políticas articuladas de formação docente e valorização profissional, questão que remete às contradições mais amplas analisadas ao longo deste capítulo.

Diante do exposto, é possível constatar que as políticas públicas voltadas à formação de professores para o atendimento de estudantes com deficiência visual revelam avanços importantes no campo normativo e na ampliação de oportunidades de capacitação, mas que convivem com limites estruturais e organizacionais que comprometem sua efetividade. As narrativas das professoras evidenciam contradições entre a concepção inclusiva defendida nos documentos oficiais e as condições reais de trabalho nas escolas, marcadas por lacunas na formação inicial, fragilidades nos processos de formação continuada, vínculos precários e sobrecarga de responsabilidades atribuídas ao AEE. Tais elementos evidenciam que a materialização da política depende, além da existência de programas formativos, de sua articulação com condições concretas de trabalho docente, que incluem práticas pedagógicas colaborativas e reconhecimento institucional do papel das professoras que atuam na área da deficiência visual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a política de formação continuada de professores de Educação Especial para o AEE de estudantes com deficiência visual no Ensino Médio, no contexto da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Ao longo da análise documental e da escuta das professoras participantes, buscou-se compreender as contradições, os avanços e os limites das políticas formativas desenvolvidas no período de 2010 a 2025, considerando as determinações históricas mais amplas que atravessam a educação brasileira.

Cabe destacar que no estado do Espírito Santo, no período compreendido entre 1999 e 2019, a política de formação continuada para professores da área da deficiência visual esteve vinculada ao Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), de modo que é possível afirmar que a oferta de cursos específicos nos anos de 2010, 2012, 2013, 2014 e 2019 constituiu a principal estratégia de formação para os profissionais que atuavam no AEE na área da deficiência visual daquela época.

Atualmente, no estado, o Cefope desempenha a função de ofertar formação continuada, contudo, seu portfólio não contempla cursos específicos voltados para a Educação Especial, tampouco para o AEE na área da deficiência visual. Paralelamente, os Núcleos Estaduais de apoio à Inclusão Escolar (Neapies), implementados em 2021 e cuja portaria prevê a oferta de formações especializadas como uma de suas frentes de trabalho, ainda não se configura como uma realidade efetiva de formação continuada para os professores da área.

Ao retomar o percurso investigativo, constata-se que a formação de professores da Educação Especial na área da deficiência visual expressa tensões estruturais do próprio sistema educacional, organizado sob a lógica capitalista. Do ponto de vista universal, as políticas públicas asseguram legalmente o direito à formação de professores e à inclusão escolar. Contudo, na particularidade da implementação dessas políticas no Espírito Santo, evidenciam-se fragilidades significativas: programas descontinuados, ações pontuais, propostas aligeiradas e pouco sistematizadas. Tais iniciativas, não raro, se reduzem à obtenção de certificados e deixam de oferecer aos professores condições reais para o aprofundamento teórico, metodológico e técnico necessário à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse processo, a precarização do trabalho docente ocupa lugar central. Todas as professoras que responderam ao questionário atuam sob vínculos temporários, sem estabilidade ou garantias de continuidade no serviço público, o que compromete a constituição de identidades profissionais mais sólidas e a consolidação de uma carreira docente comprometida com a inclusão. Essa condição reforça a lógica neoliberal de responsabilização individual, na qual o Estado transfere aos sujeitos a tarefa de suprir lacunas institucionais por meio de investimentos próprios em sua formação. Tal dinâmica fragiliza a política pública, gera insegurança no exercício profissional e compromete a qualidade do AEE.

O estudo também evidenciou que, no Ensino Médio, as contradições tornam-se ainda mais agudas. A reforma implementada pela Lei n.º 13.415/2017, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reposiciona a função social dessa etapa, privilegiando a flexibilização curricular, a responsabilização individual do estudante e a formação voltada às demandas do mercado. Embora se apresente como inovadora, essa política esvazia a perspectiva de uma formação integral e agrava desigualdades históricas. Nesse contexto, as demandas dos discentes público da Educação Especial (BRASIL, 2008), particularmente daqueles com deficiência visual, tornam-se secundarizadas, já que as políticas de formação de professores não dialogam de forma consistente com os novos desafios que a reforma impõe.

As respostas das participantes revelaram que as lacunas na formação inicial e continuada impactam diretamente a prática pedagógica. A ausência de aprofundamento em tecnologia assistiva, a fragilidade na discussão sobre acessibilidade curricular e a falta de suporte institucional limitam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam o acesso ao conhecimento científico no Ensino Médio. Em muitos casos, a inclusão escolar se restringe à matrícula e à permanência física do estudante na escola, sem assegurar efetivamente sua participação nos processos de ensino-aprendizagem.

A análise, fundamentada no materialismo histórico-dialético, permitiu compreender essas dificuldades como expressão de uma totalidade social mais ampla: o singular, ou seja, as falas das professoras, não pode ser entendido isoladamente, pois é parte de uma rede de determinações históricas e políticas que configuram a formação dos professores e a própria organização da educação no Brasil. Nessa perspectiva, as

contradições observadas, além de corresponderem a problemas técnicos ou de gestão, revelam disputas ideológicas em torno do papel da escola e do direito à educação inclusiva.

Diante desse cenário, conclui-se que a formação de professores de Educação Especial na área da deficiência visual requer um redirecionamento das políticas públicas, de modo a superar a lógica fragmentada e focalizada que hoje predomina. É necessário pensar em programas estruturados, contínuos e socialmente referenciados, os quais articulem teoria e prática, ciência e pedagogia, garantindo condições materiais e institucionais adequadas para o trabalho dos docentes. Tal redirecionamento implica compreender que a inclusão escolar não pode se restringir ao discurso político, devendo se materializar nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas públicas.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de fortalecer a articulação entre universidade, sistemas de ensino e movimentos sociais. As universidades públicas têm papel estratégico na oferta de cursos de formação inicial e continuada que dialoguem com as demandas reais da escola básica, possibilitando a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Os movimentos sociais de pessoas com deficiência e de familiares, por sua vez, contribuem para tensionar as políticas, dar visibilidade às demandas e legitimar as lutas por direitos. Essa articulação é fundamental para romper com a fragmentação das ações e construir uma política pública efetivamente democrática e emancipatória.

Do ponto de vista teórico, este trabalho corrobora a importância de compreender a Educação Especial e a formação de professores como fenômenos históricos, sociais e políticos, situados nas contradições da sociedade capitalista. Como destacou Saviani (2009), os impasses da educação só serão definitivamente resolvidos quando os problemas do sistema social também o forem. Isso significa que, embora seja possível avançar em políticas e práticas inclusivas, a efetivação da inclusão depende da transformação das condições materiais e estruturais que sustentam as desigualdades sociais e educacionais.

Por fim, cabe indicar algumas possibilidades de desdobramento desta pesquisa. Uma primeira diz respeito à necessidade de ampliar os estudos sobre a formação de professores de Educação Especial no Ensino Médio, especialmente no que se refere

ao uso pedagógico da tecnologia assistiva e às estratégias de acessibilidade curricular. Outra possibilidade consiste em investigar os impactos concretos da reforma do Ensino Médio sobre os estudantes com deficiência visual, de modo a subsidiar políticas mais consistentes. Por fim, é necessário desenvolver pesquisas que articulem as dimensões da formação docente, das condições de trabalho e das práticas pedagógicas inclusivas, superando abordagens segmentadas e construindo uma visão integrada do processo educativo.

Em síntese, esta dissertação reafirma que a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Médio é um desafio coletivo que ultrapassa a esfera individual docente e exige compromisso do poder público, das instituições formadoras e da sociedade. O direito à educação inclusiva não pode ser reduzido a um ideal retórico, mas deve se concretizar na vida cotidiana das escolas, como parte de um projeto político de sociedade orientado pela justiça social, pela igualdade e pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio Sgarbi. Educação em Mészáros. RTPS – Ver. **Trabalho, Política e Sociedade**. Vol. III n.º 5, p. 163-180, jul-dez 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/771481>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência Visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2025**. Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 out. 2024.

BRESSAN, Douglas Figueiredo. **A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica**. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-reflexao_pratica_

pedagogica-Marilda_Bruno.htm#II. Acesso em: 28 ago. 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatii. **A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no estado do Espírito Santo**. 2017. Tese. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n.º 8, p. 27-41, 2011.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil: Movimentos atuais de Construção do Ensino Médio Brasileiro a partir da Lei 13.415/2017. **Margens – Revista interdisciplinar**. Dossiê Diálogos em Educação. v 14, n.º 23, p. 43-60, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COUTO, Maria Nilce Ferreira. **Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas da rede estadual de Manaus/AM**. 2020. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.º 87, p. 423-60, maio/ago. 2004.

DRAGO, Rogério. GABRIEL, Emílio. A pessoa com deficiência e a Educação Especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v 36, n.º 1, 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/73415>. Acesso em: 03 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2ª Ed. Vitória, 2011. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria n.º 148-R, de 17 de julho de 2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIEs. Espírito Santo: Diário oficial dos poderes do estado, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 40/2024**. Estabelece normas para seleção e contratação de professores habilitados para atuarem na educação básica, abrangendo os ensinos fundamental e médio e suas modalidades, em regime de Designação Temporária, com exercício na rede escolar

pública estadual. Espírito Santo, 2024. Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/PaginaConcurso/Index/582>. Acesso em: 16 abr. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022.

FONSECA, Katia Abreu. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese. Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n.º 24, p. e17172-e17172, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172/4067>. Acesso em: 4 mai 2025.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, Cnotinfor: Portugal. Disponível em: <https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2024/03/adaptacao-curricular-rosana-glat-eloiza-oliveira-uerj.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

GOMES, Alcine de Brito. **Professores de Química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: formação e prática**. 2019. Dissertação. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**. Santa Maria, v.44, jul/set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf> Acesso em: 10 out. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Autores Associados. São Paulo, 3ª Edição revista, 2012.

KAUTSKY. Giselle Lemos. Shmidel. **Pelas lentes Eliasianas: a dinâmica constitutiva de ser professora de Educação Especial na área da deficiência visual**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.

MACEDO, Leoneida Ladeira Rodrigues. **Escolarização de estudantes com deficiência visual: um estudo sobre o atendimento educacional especializado**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2025.

MANGA. Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso**. 2017. Tese

(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2017.

MARQUET, Mônica Grazieli. **Formação de professores de Educação Especial no Brasil: percursos formativos**. 2024. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

MASSON, Gisele. O materialismo histórico dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.3, p.1-15, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/39627312/O_materialismo_hist%C3%B3rico_dial%C3%A9tico_nas_pesquisas_em_Pol%C3%ADticas_Educacionais. Acesso em: 13 fev. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2021.

MICHELS, Maria Helena. Formação de professoras de Educação Especial no projeto do capital. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n.º 18, p. 75-91, 2024.

NARDINI, Mariana Giovanoni. **As perspectivas de futuro professores quanto à temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado). Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NETTO, José P. **Introdução ao método da teoria social**. Expressão Popular. São Paulo, 1ª Ed. 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. OEA, Guatemala, 1999.

OLIVEIRA, Augusto Neftali Corte de. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, v. 26, n.º 1, p. 158-192, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi, SILVA, Régis. Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuance: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v 31, n.º esp. 1, esp. 062020, p. 103-125. dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n.º 30, p. 153-169, 2020.

RIGO, Neusetete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07304, 2021.

ROLIM, Anita Baraldi. **A escola de tempo integral e as Políticas de formação continuada de professores**. 2023. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

ROSSETTO, Elisabeth. A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v 28, n.º 51, 101-114, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132931009>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n.º 1, p. 11-24, 2021.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de Educação Especial como afronta aos direitos: análise crítica do decreto n. 10.502/202. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n.º 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas, **Póiesis Pedagógica**, Campinas, v 9, n.º 1, p. 7-19, jan/jun, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 71.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio Capixaba**. Vitória. 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIES.pdf>. Acesso em 18 abr. 2024.

SEDU. **Conheça o Cefope**. 2025. Disponível em: <https://formacoes.sedu.es.gov.br/conheca-o-cefope>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.

SOUZA, Flávia Faissal de, GARCIA, Maria Cardoso. Ciclo de Debates Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos**. You Tube, 04 set. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SPONCHIADO, Laercio Francisco. **Formação continuada de professores no contexto da Educação Inclusiva**. 2020. Dissertação. Programa de Pós-Graduação profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: Unesco, 2015.

VICTOR, Sonia Lopes. PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. **Formação de professores no contexto do observatório nacional de Educação Especial**. ABPPE. Marília. p. 159-178. 2016.

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à Educação Especial na educação infantil. In: VICTOR, Sonia Lopes; FRANÇA, Marileide Gonçalves; TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. **Os sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil**. Vitória: Edifes, 2018. p. 11-32.

VIEIRA. Sônia Aparecida Alvarenga. **Política estadual de Educação Especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia. Paraná, Edunioeste, 2022.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEFICIÊNCIA VISUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO”**, desenvolvida pela pesquisadora Flavia Maria De Lucas. Trata-se de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do Professora Dra. Sonia Lopes Victor e tem como objetivo geral: *investigar a política de formação continuada de professores de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular) no Ensino Médio e profissional.*

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados nesse Termo.

Informamos também que você não terá nenhuma despesa. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto financeiro decorrente desta pesquisa para o(a) participante, será arcado pela pesquisadora. A sua participação nesta pesquisa

consistirá no preenchimento de um questionário online, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms. A pesquisa garantirá o rigor ético em todas as suas etapas, especialmente quanto à preservação do sigilo e da confidencialidade dos participantes. Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Nenhuma informação será associada ao nome ou à identidade dos participantes, sendo os dados anonimizados ou codificados de modo a resguardar totalmente a privacidade dos respondentes. Os dados obtidos serão analisados nesta dissertação, com o propósito de analisar as propostas formativas empreendidas pela gestão do estado do Espírito Santo para a formação continuada de professores de Educação Especial na deficiência visual e analisar a percepção dos professores sobre os desafios e necessidades de formação continuada para o atendimento a estudantes com deficiência visual.

Em caso de dúvidas, esclarecimentos adicionais poderão ser solicitados à pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos e publicações acadêmicas, sempre resguardando o anonimato dos participantes. Ao concordar com os termos apresentados, você declara estar ciente de sua participação e autoriza, de forma livre e esclarecida, o uso das informações fornecidas exclusivamente para os fins propostos nesta pesquisa.

Assim, eu _____ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e os benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

_____, ____ de ____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

CI N.º

CI N.º

APÊNDICE II

Questionário – Formação continuada de professoras da Educação Especial na área da deficiência visual

Identificação e formação

- 1) Qual seu nome?
- 2) Qual seu e-mail pessoal?
- 3) Quantos anos/meses você atua como professora de Educação Especial na área da Deficiência Visual?
- 4) Qual é a sua graduação (Pedagogia, Letras, Matemática...)?
- 5) Você possui formação específica para atuar na Educação Especial?
() sim () não
- 6) Se sim, qual foi o curso e qual nome da instituição que você fez?
- 7) Se sim, qual foi a modalidade?
() Presencial () EaD
- 8) O seu vínculo com a rede estadual de ensino é de?
() Designação Temporária (DT) () Efetivo
- 9) Você tem outro vínculo empregatício além da rede estadual de ensino?
() Sim () Não
Se sim, em qual rede?
() Municipal () Privada () Não atuo

Sobre sua formação continuada

- 10) Você já participou de algum curso de Formação Continuada promovido pela rede estadual de ensino (Sedu) relacionado à deficiência visual?
- 11) Se sim, onde ele aconteceu, qual ano e qual modalidade?
- 12) Como foi essa experiência?
- 13) Por quê?

Condições de trabalho e apoio institucional

- 14) Como você considera o apoio institucional (sala de recursos, recursos pedagógicos, materiais adaptados, tecnologias assistivas, suporte técnico pedagógico) para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Justifique.

Conhecimento e percepção sobre as políticas públicas

15) Você conhece as políticas de Educação Especial que orientam sua prática pedagógica na escola?

16) Na sua opinião, como a Educação Especial tem sido tratada nas políticas públicas educacionais atuais?

Demandas formativas

17) Quais são, na sua opinião, as principais demandas de formação continuada necessárias para qualificar sua atuação na Educação Especial com estudantes com deficiência visual?

18) Numere as opções abaixo de acordo com sua ordem de prioridade para sua atuação junto ao estudante com deficiência visual (1 para a mais urgente). (Ensino do Sistema Braille; Uso de Tecnologias Assistivas; Orientação e Mobilidade; Uso do *Soroban*; Produção de Materiais Adaptados)

Experiência profissional com o AEE no Ensino Médio

19) Quais foram os principais aprendizados que marcaram sua trajetória como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes com deficiência visual no Ensino Médio?

20) Quais foram os principais desafios?