

**A educação profissional e tecnológica como um caminho
para a inclusão de candidatos cegos ou com baixa visão
na redação do Enem**

*The role of professional and technological education
in promoting the inclusion of blind and visually impaired
candidates in Brazil's National High School Exam (Enem)
essay*

*La educación profesional y tecnológica como vía para
la inclusión de personas ciegas o con baja visión en la prueba
de redacción del Enem*

Melina Aparecida da Silva

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Branco/MG – Brasil

Gláucia do Carmo Xavier

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Branco/ MG – Brasil

Resumo

Este artigo discute a inclusão de candidatos cegos e/ou com baixa visão (DCBVs) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com enfoque específico na prova de redação. Reflete-se, ainda, sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nesse contexto, destacando a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnee) e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na garantia de acessibilidade à redação do Enem para estudantes com deficiência visual. A revisão de literatura e documental revelou que é preciso percorrer o caminho da pronúncia que leva à denúncia para uma análise crítica dos padrões regimentais adotados pelo Inep para o texto dissertativo-argumentativo, destacando-se os desafios vivenciados pelos DCBVs. Conclui-se que, apesar da existência de recursos de acessibilidade no Enem, a ausência de diretrizes específicas demonstra uma fragilidade na inclusão efetiva de DCBVs na redação, impactando negativamente o acesso desse grupo ao ensino superior.

Palavras-chaves: educação profissional e tecnológica, inclusão, estudantes cegos e ou/baixa visão, redação do Enem.

Abstract

This article explores the inclusion of blind and low-vision students in Brazil's National High School Examination (Enem), with a particular focus on the essay-writing section. It also examines the role of Brazil's system of Professional and Technological Education in promoting accessibility, highlighting the efforts of support centers for students with disabilities and specialized educators who assist students with visual impairments. The study is based on literature and document analysis and emphasizes the need to critically assess the official essay-writing criteria established by Brazil's National Institute for Educational Research (Inep). It sheds light on the challenges faced by visually impaired students in adapting to these standardized expectations. Although Enem provides certain accessibility tools, the absence of clear, specific guidelines for essay evaluation reveals a gap in the effective inclusion of these students. As a result, their opportunities for accessing higher education remain limited.

Keywords: professional and technological education, inclusion, blind and/or visually impaired students, Enem essay.

Resumen

Este artículo analiza la inclusión de candidatos ciegos y/o con baja visión (CCBV) en el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem), con un enfoque específico en la prueba de redacción. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en este contexto, destacando la actuación del Núcleo de Atención a las Personas con Necesidades Educativas Específicas (Napnee) y del docente de Atención Educativa Especializada (AEE) en la garantía de accesibilidad a la redacción del Enem para estudiantes con discapacidad visual. La revisión bibliográfica y documental reveló la necesidad de recorrer el camino de la enunciación que conduce a la denuncia, con el fin de realizar un análisis crítico de los estándares reglamentarios adoptados por el Inep para el texto disertativo-argumentativo, resaltando los desafíos enfrentados por los CCBV. Se concluye que, a pesar de la existencia de recursos de accesibilidad en el Enem, la ausencia de directrices específicas evidencia una fragilidad en la inclusión efectiva de los CCBV en la redacción, lo cual impacta negativamente el acceso de este grupo a la educación superior.

Palabras-clave: educación profesional y tecnológica, inclusión, estudiantes ciegos o con baja visión, prueba de redacción del Enem.

1 Introdução

Este artigo busca debater a inclusão de participantes com deficiência visual na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), buscando demonstrar de que forma a educação profissional e tecnológica apresenta um papel fundamental na preparação desses educandos para esse exame, os quais enfrentam inúmeros desafios desde a criação do Enem até os dias atuais.

Para tanto, analisaram-se documentos que tratam da inclusão no sistema educacional brasileiro, dando-se enfoque àqueles que abordam o acesso de discentes cegos e/ou com baixa visão (DCBVs) à redação do Enem. Além disso, refletiu-se sobre como o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (Napnee) e a

figura do professor de Assistência Educacional Especializada (AEE) são centrais nos processos formativos para que esses estudantes realizem o Enem.

O ensino médio, como etapa final da educação básica, deve promover uma formação omnilateral, integral e politécnica, acessível a todos os estudantes, de forma pública, igualitária e sob a tutela do Estado (Moura, 2013). Essa concepção de educação visa à criação de uma sociedade mais justa, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as suas potencialidades. Nesse viés, a educação omnilateral faz parte de uma luta por um novo projeto de sociedade que desassocie o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas da lógica capitalista (Frigotto, 2012).

À educação escolar, na perspectiva de Frigotto (2012), cabe a responsabilidade de combater a formação fragmentada, direcionada ao suprimento das necessidades do mercado de trabalho. Assim, o autor percebe na educação omnilateral uma possibilidade para extinguir o modelo educacional dominado por valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração dos trabalhadores sob todas as formas. Complementarmente, Ciavatta (2005) define a educação omnilateral como aquela que forma os indivíduos em sua integralidade política, cultural, integral, científica, tecnológica, ou seja, trata-se de uma formação em todos os aspectos da vida humana, integrando formação geral e profissional.

Este artigo se justifica por evidenciar a relação entre inclusão, educação profissional e tecnológica e redação do Enem. O tema de estudo é uma problemática contemporânea que necessita ser amplamente discutida, visto que a inclusão de alunos com deficiência, principalmente na educação, auxilia a construção de uma sociedade equânime. Destaca-se, no entanto, que este artigo não tem a intenção de fornecer respostas definitivas nem de esgotar o tema, mas, sim, de contribuir para o preenchimento de uma lacuna significativa que demanda atenção.

O presente artigo é composto por cinco seções, incluindo-se a “Introdução”. Na sequência, discute-se a inclusão na legislação brasileira com foco no sistema educacional, a partir do século XX. Após isso, delinham-se o histórico do Enem, os processos inclusivos existentes para os DCBVs e os desafios atuais vivenciados por esses alunos na redação do exame. Posteriormente, reflete-se sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando-se a função do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (Napnee) e do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na acessibilidade na redação do Enem para estudantes com deficiência visual. Por fim, apontam-se as “Considerações Finais”.

2 A inclusão na legislação brasileira

Os estudos sobre deficiência surgiram no Reino Unido e nos Estados Unidos, na década de 1970, impulsionados por indivíduos com lesão medular, inconformados com a opressão que vivenciavam (Diniz, 2003). A percepção da necessidade de adaptações para a plena inclusão das Pessoas com Deficiência (PcDs), tanto na sociedade quanto no processo educacional, foi uma das premissas do modelo social da deficiência.

Para Diniz (2003), a opressão vivenciada pelas PcDs – manifestada, por exemplo, no baixo nível educacional e no desemprego – apresenta uma natureza que está para além das limitações físicas ou funcionais, pois é atravessada por aspectos sociais que marginalizam esse grupo. No caso dos discentes cegos e/ou com baixa visão, esse processo de segregação pode ser observado pelas dificuldades vivenciadas por esses indivíduos nos espaços educacionais brasileiros, que, muitas vezes, carecem de infraestrutura e de tecnologias assistivas, dificultando o acesso a uma formação acadêmica.

No Brasil do século XX, nas palavras de Maior (2015), as políticas públicas voltadas para as PcDs se caracterizaram, predominantemente, pelo assistencialismo, baseando-se no modelo biomédico ou no de integração, os quais não promoviam a inserção social desses indivíduos. Essa abordagem, portanto, visava a incluir o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), contudo, mantinha os padrões exigidos pela sociedade, sem alterar seus sistemas e práticas (Maior, 2015).

Em contraposição a esse cenário, embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determinasse o atendimento educacional especializado às PcDs, grupo ao qual pertencem os DCBVs, prioritariamente na rede regular de ensino (Brasil, 1988), a Carta Magna ainda apresentava um viés voltado à integração do PAEE na rede regular, em detrimento da inclusão desses alunos.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira se direcionou para uma abordagem inclusiva, abrangendo todas as deficiências. Nesse novo contexto, as leis, ao tratarem da inclusão de alunos com deficiência visual, consideraram tanto aqueles com cegueira quanto aqueles com baixa visão. Apesar da existência de políticas voltadas para a inclusão dos PcDs, a maior parte da legislação elaborada após a promulgação da Constituição Federal aborda as deficiências de forma ampla, mencionando as especificidades de cada grupo apenas quando necessário. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão), que são contempladas por leis genéricas, sem que haja uma legislação própria para esse público.

A Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), deu início à fase de inclusão total e incondicional das pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003). *A priori*, o artigo 58 da LDB definia a educação especial como uma modalidade escolar oferecida na rede regular de ensino (Brasil, 1996). No entanto, a LDB foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e incluiu um parágrafo único, definindo como dever do poder público a ampliação do atendimento ao PAEE na própria rede pública regular de ensino (Brasil, 2013).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) reforçou a importância da formação docente (inicial e continuada) para atuação na educação especial. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 determinou os objetivos do atendimento educacional especializado, dentre eles, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, com o objetivo de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem para PcDs (Brasil, 2011). O mesmo decreto apoiou a oferta de formação continuada para professores, incluindo a educação bilíngue para estudantes surdos e o Braille para discentes cegos e/ou com baixa visão (DCBVs), capacitando os docentes para atenderem às necessidades específicas de seus alunos (Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) representou um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente ao consolidar a inclusão e o AEE, em contraste com o modelo integracionista anteriormente vigente. A LBI define as regras para o ingresso e a permanência de alunos cegos e/ou com baixa visão nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas (artigo 30).

Dessa forma, ao definir regras que garantiram a inclusão de PcDs na prova de ingresso ao ensino superior, a LBI, abriu caminho para que mais alunos com deficiência tivessem acesso ao Enem a partir de 2015, representando um marco para a inclusão desses alunos. Outra lei crucial para a consolidação desse cenário inclusivo foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, alterada pela Lei nº 13.409/2016, que passou a incluir estudantes com deficiência no sistema de cotas, assegurando a reserva de vagas destinadas a esses alunos (Brasil, 2016).

A inclusão no Brasil ocorreu de forma paulatina, e, apesar dos avanços, ainda se mostram necessárias ações e normas que acolham discentes cegos e/ou com baixa visão, além do fomento de políticas públicas direcionadas a esse grupo. Além do mais, é preciso considerar que a escrita Braille não é uma unanimidade entre os alunos cegos, assim como nem todos os professores foram capacitados para receber o aluno cego (Piassi; Esperidião; Xavier, 2020).

Para enriquecer o debate, a partir deste ponto, este artigo analisará os desafios enfrentados por estudantes cegos e/ou com baixa visão na prova de redação do Enem, bem como as possibilidades de superação desses desafios, dando início à próxima seção.

3 Desafios e possibilidades na redação do Enem para os alunos cegos e/ou com baixa visão

Criado em 1998, o Enem é um conjunto de provas (múltipla escolha e dissertativa) aplicado em larga escala, com vistas a avaliar a escolarização dos estudantes para a aferição da qualidade das instituições educativas nacionais que ofertam ensino médio e a coleta de dados para subsidiar a implementação de políticas públicas na educação brasileira (Brasil, 2015b). Sendo o Enem uma das mais importantes políticas públicas no campo educacional brasileiro, já que representa o principal mecanismo de ingresso dos estudantes no ensino superior e ferramenta de continuidade da EPT, convém que a redação – dado o seu peso na nota final do candidato – seja discutida como via para que os discentes cegos e/ou baixa visão tenham a possibilidade de obtenha êxito na escrita da prova dissertativa e, então, de adentrarem nas universidades e afins.

A redação do Enem é a única prova dissertativa do exame, com critérios de avaliação próprios, por exemplo, a conformidade à norma-padrão da língua portuguesa e o atendimento ao formato dissertativo-argumentativo (Brasil, 2015b). Segundo Oliveira *et al.* (2021), esse tipo de estrutura textual propõe a discussão de um determinado tema, na qual o estudante deve persuadir o leitor a respeito de um ponto de vista, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Os autores salientam a necessidade de uma tese e de argumentos embasados em repertório sociocultural, além de coesão, de coerência e de uma proposta de intervenção para o problema apresentado, articulando ideias a partir dos textos motivadores da prova.

Embora o Edital do Enem nº 51 de 2024 preveja iniciativas de inclusão para os participantes com deficiência, incluindo-se os DCBVs, é relevante enfatizar que tais medidas – desde o uso de materiais específicos até adaptações no dia da prova – reforçam o compromisso de políticas públicas que garantam equidade no acesso ao exame (Brasil, 2024b). No que se refere à avaliação da redação do Enem, destacam-se indicadores segregadores que categorizam os participantes como mais ou menos competentes, por meio de critérios rígidos de correção, conforme o atendimento a habilidades predeterminadas (Manso, 2017).

Tal ponto corrobora o argumento de que, apesar dos esforços para incluir os

participantes com deficiência visual (discentes cegos e/ou com baixa visão) na redação do Enem, as iniciativas inclusivas precisam ser problematizadas, especialmente no que diz respeito à categorização dos alunos como mais ou menos “competentes”, sem levar em consideração as especificidades do PAEE. No caso dos DCBVs, a categorização mencionada não leva em consideração os aspectos cognitivos mobilizados por esse grupo no processo de interpretação de textos de apoio e de produção da redação do Enem.

Isso se justifica porque os estudantes cegos e/ou com baixa visão precisam do auxílio de leitores para compreenderem a descrição dos textos motivadores (linguagem verbal e não verbal), o que pode ocasionar fragilidades na compreensão do tema da proposta de redação, além de variabilidade na interpretação de diferentes leitores (entonação, ritmo de leitura, dicção). Apesar disso, as redações dos DCBVs não são avaliadas por uma banca específica, diferentemente do que ocorre com os participantes surdos e autistas.

Os alunos cegos constroem o texto mentalmente e, posteriormente, ditam-no, letra por letra, incluindo a pontuação, para um transcritor, conforme se pode perceber no depoimento de um estudante cego que produziu a redação do Enem (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22XyNxJIMtM>. Acesso: 15 abr. 2025). Da mesma forma, os alunos com baixa visão enfrentam desafios, como a quantidade insuficiente de rascunho, relatada por uma aluna com baixa visão (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLKlsE8z2bk&t=201s>. Acesso em: 15 abr. 2025).

Em seu depoimento, publicado no canal do YouTube, a criadora do canal “Lendo com Lupa”, aluna com baixa visão que participou do Enem em 2018 e 2019, aponta diversos desafios enfrentados durante a realização da prova, dentre os quais destacam-se: (i) as fontes e as referências reduzidas nas imagens, mesmo na versão ampliada da prova; (ii) a inadequação do tempo disponível para a transcrição da prova; (iii) a não ampliação do espaço destinado à redação, incompatível com o formato ampliado da prova, o que obriga o candidato a recorrer ao transcritor; e (iv) a falta de preparo dos transcritores, que demonstram insuficiência tanto na escuta ativa quanto no domínio das normas textuais.

Outra aluna com baixa visão compartilhou sua experiência na elaboração da redação do Enem 2023 em sua página do *TikTok* (@kauanemoreno). Em seu relato, a estudante descreve os desafios enfrentados durante a produção do texto dissertativo-argumentativo, destacando especialmente a falta de espaço adequado para rascunho e problemas de comunicação com seu transcritor. Segundo suas palavras, ele “informou tarde demais sobre a proximidade do fim das linhas disponíveis para a redação”.

Chama atenção o fato de que a discente, assim como relatado no canal “Lendo com

a Lupa”, aponta a falta de acessibilidade na folha definitiva da redação – que, diferentemente da prova objetiva, não apresenta fonte ampliada, prejudicando, assim, a autonomia de escrita dos deficientes visuais (DCBV).

Diante desses relatos, constata-se que, apesar dos esforços na implementação de recursos de acessibilidade, alguns aspectos ainda se configuram como obstáculos para a efetiva inclusão desses estudantes. Os desafios evidenciados pelo relato da segunda aluna com baixa visão revelam as significativas dificuldades ainda enfrentadas pelos candidatos com deficiência visual, mesmo considerando os esforços do Inep na promoção da inclusão de PcDs. Problemas como os apontados podem trazer ao discente obstáculos na elaboração da redação em comparação aos demais participantes.

Segundo o Inep (Brasil, 2024a), a Cartilha do Participante visa a esclarecer dúvidas sobre o processo de avaliação da redação do Enem. O site do exame disponibiliza cartilhas específicas para os participantes sem deficiência e para aqueles com dislexia, surdez/deficiência auditiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas não oferece uma versão exclusiva do material para os participantes cegos e/ou com baixa visão.

A Nota Pública nº 3/2020-CGDA-DGP, com base nas leis de inclusão de pessoas com deficiência, define a correção da redação de participantes com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira e/ou TEA. Para atendê-los, o Inep adota mecanismos de avaliação coerentes com suas singularidades linguísticas no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, em conformidade com o inciso VI do artigo 30 da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Embora a nota contemple participantes com surdocegueira, o documento omite a existência de recursos de avaliação congruentes para os estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Ao abordar a surdocegueira, a nota a compara à cegueira, sem mencionar a baixa visão, e sugere que a redação poderá ser redigida em Braille, com correção por profissionais habilitados. Essa abordagem, apesar de reconhecer a necessidade de adaptação para alguns grupos, negligencia as especificidades linguísticas de pessoas cegas e/ou com baixa visão (Brasil, 2020, Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP).

A ausência de espaços adequados para que estudantes com baixa visão possam rascunhar suas redações e a dependência de leitores e de transcritores para os DCBVs podem influenciar tanto a interpretação dos alunos quanto a transcrição textual, devido a fatores como ritmo de fala, entonação, dicção e descrição de informações não verbais, inexistência de dilação de tempo automática.

Com base na análise dos seguintes editais nº 10/2016, nº 13/2017 e nº 16/2018,

contatou-se que, a partir de 2017, o Enem passou a disponibilizar o recurso de leitor de tela para os participantes com deficiência visual. O sistema é oferecido em mídia eletrônica, executado em computadores fornecidos pelo (Inep). No entanto, tanto os editais quanto a Nota Pública nº 3/2020 não especificam com clareza: (i) o funcionamento do auxílio técnico; (ii) a possibilidade de assistência humana complementar durante o uso do *software*; (iii) o procedimento operacional do leitor de tela empregado; (iv) a opção pelo sistema Braille como alternativa ao leitor digital.

Os documentos apenas estabelecem que, em caso de falha técnica nos equipamentos, o participante terá direito ao auxílio de leitor/transcritor, sem explicitar a garantia de escolha entre os diferentes recursos de acessibilidade. Conforme estabelecido para participantes com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, dislexia ou transtorno do espectro autista – que têm garantidos mecanismos de avaliação adaptados às suas singularidades linguísticas na modalidade escrita da língua portuguesa –, os DCBVs também deveriam usufruir do mesmo direito.

Esse princípio está amparado pelo Inciso VI do Art. 30 da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que determina a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação, que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2015a, p. 2).

Conforme disposto no Edital do Enem (Brasil, 2024b), os estudantes cegos e/ou com baixa visão devem solicitar os recursos de acessibilidade no ato da inscrição, à semelhança dos demais PcDs, exceto os participantes surdos. Embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) preveja mecanismos para atender a esses estudantes, observa-se que a ênfase recai sobre as dimensões instrumental, comunicacional e arquitetônica, em detrimento da acessibilidade pedagógica e linguística. Tal lacuna implica no comprometimento da avaliação desse público na correção da redação do Enem, uma vez que suas especificidades não são devidamente consideradas.

Ainda de acordo com o Edital nº 51 de 2024, após o aceite da solicitação, os estudantes poderão estar acompanhados por cão-guia e utilizar material próprio, tais como máquina de escrever em Braille, lâmina *overlay*, reglete e punção, soroban ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano, tecnologias assistivas descritas no Edital do Enem a partir de 2018.

Além disso, no dia de realização da prova, são disponibilizadas, no caso específico dos participantes cegos e/ou de baixa visão opções como uso do Braille, letra e cartão-

resposta ampliados ou superampliados, leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura e transcrição, além de tempo adicional e sala de fácil acesso (Brasil, 2024b). Nesse sentido, a constante busca pela inclusão desses alunos, por meio de Tecnologias Assistivas (TA), vai ao encontro do que foi definido pelo Inep, na Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP, na qual ficam claras as crescentes exigências de garantia de direitos educacionais dos PcDs, materializadas em políticas públicas e regimentos, com vistas a promover a educação especial e inclusiva, inclusive na prova de redação do Enem.

Destarte, Oliveira *et al.* (2021) chamam a atenção à importância da redação do Enem, cuja pontuação máxima é 1.000 pontos, no contexto do exame, visto que ela representa 20% da nota total da prova. Conclui-se, pois, que obter êxito na escrita da redação pode ajudar os DCBVs a melhorarem sua pontuação no exame como um todo. Por fim, esse participante precisa, ao fim da educação básica, apresentar uma solução para um problema social, descrevendo as consequências e os efeitos dessa medida interventiva.

Nesse sentido, verifica-se a importância de uma educação omnilateral, pautada em uma formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica (Frigotto, 2012) e que contribua para o desenvolvimento da cidadania desse participante.

Com êxito na escrita da redação do Enem, o candidato cego e/ou com baixa visão pode elevar a sua pontuação geral e, por consequência, aumentar as chances de conseguir ingressar em uma universidade (pública ou privada), podendo ocupar novos espaços e níveis de ensino, o que se configura parte de um processo de transformação social, marcado pela inclusão e pela diversidade.

A inclusão se configura como um ato político revolucionário nas instituições de ensino, quando esses espaços promovem uma formação crítica dos alunos com deficiência (PcDs) (Piassi; Esperidião; Xavier, 2020). Nesse sentido, Mantoan (2003) conceitua a inclusão como uma inovação que demanda a modernização e a reestruturação das condições vigentes na maioria das escolas. Para a autora, é fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas por determinados alunos não decorrem exclusivamente de suas limitações individuais, mas refletem, sobretudo, as práticas pedagógicas adotadas, da estrutura institucional e dos paradigmas que orientam a concepção de ensino, aprendizagem e avaliação.

Diante desse cenário, torna-se imperiosa a superação do modelo que se limita à mera inserção de discentes em uma sociedade despreparada para os acolher em suas

diferenças (equivoco que, conforme já mencionado, confunde lesão com deficiência). Nesse sentido, a capacitação dos professores de língua portuguesa e professores de AEE, voltada para a preparação dos DCVBs no domínio da construção de estruturas frasais essenciais à construção de textos dissertativos argumentativos exitosos, configura-se uma estratégia pedagógica importante de inclusão:

Quadro 1 – Como escrever a redação do Enem - frase a frase

Primeiro Parágrafo	1ª Frase - Repertório sociocultural; 2ª Frase - Frase afirmativa com tema da redação/tese; 3ª Frase - Duas questões a serem discutidas no próximo parágrafo
Segundo Parágrafo	1ª Frase - resgatar o problema levantado na última frase do 1º parágrafo; 2ª Frase - inserir repertório cultural/argumento/explicação do problema. Articular argumentos e a ideia defendida; 3ª Frase - frase conclusiva e afirmativa que reforce a ideia defendida.
Terceiro Parágrafo	1ª Frase - resgatar o segundo problema levantado no 1º parágrafo; 2ª Frase - repertório cultural/argumento/explicação do problema. Articular argumentos e a ideia defendida; 3ª Frase - frase conclusiva e afirmativa que reforce a ideia defendida.
Quarto Parágrafo	1ª Frase - retomar tema da redação do Enem. Apresentar ações mitigadoras para problemática apresentada; 2ª Frase - articular os cinco elementos, buscando resolver o problema do primeiro parágrafo de desenvolvimento; 3ª Frase - articular elementos buscando resolver o segundo problema do segundo parágrafo de desenvolvimento. E para finalizar, retomando-se um dos seus repertórios culturais.

Fonte: Instagram @gluciaxavierprofessora.¹

Portanto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume um papel central, ao fomentar não apenas a capacitação técnica, mas, principalmente, uma formação crítica e emancipatória, capacitando esses sujeitos para transformar as estruturas excludentes. Assim, a educação omnilateral e integral da EPT se apresenta como uma importante ferramenta na formação cidadã dos DCVBs, a fim de que eles se reconheçam como sujeitos políticos e, conseqüentemente, tenham consciência do direito a participar do processo seletivo do Enem, cientes de que o exame deve estar preparado para os receber e lhes garantir equidade de oportunidades.

¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/gluciaxavierprofessora?igsh=cjFrd2lrbXFkc3Iz>. Acesso: 15 abr. 2025.

4 Acessibilidade na redação do Enem para estudantes com deficiência visual e educação profissional e tecnológica: um diálogo possível

Para construir um cenário propício à educação inclusiva na educação profissional e tecnológica, em 2000, foi implementado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) o programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Tecnep), segundo Rosa (2011). A criação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napnee) foi uma estratégia desenvolvida pelo programa Tecnep para instrumentalizar a Rede Federal. No entanto, somente em 2008, com a reestruturação da rede, os Napnees foram formalmente instituídos. Esse processo ocorreu prioritariamente devido à ampliação da política de educação inclusiva dos Institutos Federais (IFs) e ao apoio na elaboração de estratégias pedagógicas (Dias; Mascarenhas, 2020).

Conforme Rosa (2011), a função primordial do Napnee, dentro da estrutura da ação Tecnep, é articular ações de inclusão, em um sentido amplo, nas instituições de ensino federal, além de acompanhar os estudantes com deficiência que necessitam de apoio específico ao longo do curso. Assim, o Napnee surge como ferramenta importante de inclusão.

Em 2008, a definição da educação especial como modalidade de ensino transversal a toda a educação básica – não substitutiva à escolarização regular – e a delimitação de seu público-alvo pelo Ministério da Educação (MEC) evidenciaram o AEE como um eixo articulador, responsável por garantir aos estudantes atendidos profissionais especializados, tempos, espaços e recursos adequados às suas necessidades específicas (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Nos Institutos Federais, as atribuições do AEE incluem: i) o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas; ii) a supervisão de adaptações curriculares; iii) a capacitação dos demais docentes e técnicos; iv) a disseminação de práticas educacionais inclusivas (Rodrigues, 2024). Neves, Rahme e Ferreira (2019) enfatizam o caráter de apoio suplementar e/ou complementar do AEE aos processos educativos realizados na escola regular na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), como um dos maiores mecanismos institucionais de suporte aos alunos com deficiência das escolas regulares.

Em resumo, é crucial compreender os Napnees e os professores AEEs representam um avanço para a inclusão de PcDs na EPT e precisam romper paradigmas, como o engessamento de currículo e o formalismo burocrático. Para tanto, é imprescindível a

apropriação de conceitos, a saber, omnilateralidade, politecnia e educação integral para a promoção de uma mudança radical que abra caminho para uma inclusão plural, democrática e transgressora (Mantoan, 2003).

A fim de que essa mudança seja efetiva, é essencial que o incentivo institucional às práticas inclusivas, com a capacitação de professores e a disponibilização de estrutura adequada, funcione como um estímulo ao desenvolvimento da maturidade necessária aos Napnees.

Vale pontuar que nem sempre a comunidade escolar encontra suporte/respaldo para o desenvolvimento das práticas inclusivas no cotidiano e nos aparatos das instituições. As mudanças almeçadas para o sistema educacional exigem que os educadores se transformem, já que são eles que atuam com a diversidade. Nesse viés, as políticas de inclusão demonstram a necessidade de preparar a comunidade educacional para receber esses alunos (Fernandes; Healy, 2007). Lima (2021) esclarece que a educação profissional e tecnológica tem exercido papel relevante nos processos de instrução e de inclusão social da pessoa cega.

Muito disso se deve aos avanços das novas tecnologias. Todavia, sua implementação ainda é incipiente. Para Lima (2021), essa temática carece atenção, principalmente em relação aos recursos didáticos e metodológicos. Eles precisam estar acessíveis aos discentes e disponíveis aos professores para sua utilização como ferramenta de mediação do processo de ensino e aprendizagem, o que propicia uma prática inclusiva aos alunos com deficiência visual. Araújo e Frigotto (2015) afirmam que existem diferentes formas de pensar e de organizar os conteúdos necessários à formação dos alunos, de modo que eles sejam capazes de desenvolver a autonomia necessária para interpretar e agir sobre a realidade.

Pode-se inferir que, no âmbito da educação profissional e tecnológica, o Napnee pode atuar como articulador das ações entre o AEE e o professor de língua portuguesa. Essa abordagem colaborativa é uma possibilidade para que a inclusão se torne um elemento central no processo de aprendizagem da produção textual para o Enem por parte dos DCBVs. É preciso, portanto, que os educadores planejem e implementem estratégias pedagógicas inclusivas que preparem esses indivíduos para que desenvolvam as competências exigidas na redação do Enem (linguísticas, argumentativas, estruturais).

Piassi, Espiridião e Xavier (2020) identificam questões relevantes como a preparação docente e o compartilhamento de saberes e de experiências, no que diz respeito

à inclusão de DCBVs e de PcDs. Além disso, os autores apontam a necessidade de organização escolar frente às didáticas que atendam às especificidades de cada disciplina.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de capacitação dos docentes de língua portuguesa e dos professores AEE da EPT para produção de materiais em Braille, audiodescrição ou qualquer outro curso que leve em consideração a especificidade dos DCBVs. Ou seja, busca-se a promoção de uma frente didática dirigida pelo Napnee, implementada por meio da parceria com professores da AEE e voltada para o ensino de estratégias que auxiliem o aluno DCBVs a construir o texto dissertativo argumentativo da redação do Enem.

5 Considerações finais

O presente artigo possibilitou uma visão holística – ainda que inicial – sobre diálogos da EPT e da redação do Enem com a temática inclusão de DCBVs. O percurso argumentativo delineado revela que a preparação desses alunos para a escrita da prova dissertativa está para além do ambiente da sala de aula. Envolve a própria forma de estruturação do exame proposta pelo Inep e, no caso de discentes cegos e/ou com baixa visão do ensino médio integrado, o Napnee e os professores AEE. Isso revela a amplitude do debate e a necessidade de articulação entre diferentes educadores e instituições para o acesso democrático e equânime desses alunos à redação do Enem.

O Exame Nacional do Ensino Médio, como se pôde observar, desenvolveu adaptações em suas provas com vistas a possibilitar às PNEEs o acesso ao processo seletivo de forma mais equânime. Apesar disso, quando se pensa estritamente no público de DCBVs, questões como a ausência de uma banca específica para a avaliação das redações desses indivíduos, a falta de uma cartilha que contemple esses participantes e a variabilidade na leitura dos textos motivadores comparando-se os leitores (ritmo, entonação, dicção, descrição de informações não verbais) tornam a escrita da prova dissertativa desafiadora, o que indica lacunas no processo de inclusão.

No contexto da educação profissional e tecnológica, têm-se o Napnee e o AEE como ferramentas de apoio para a inclusão dos DCBVs. Esses mecanismos atuam como suporte para que professores possam desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem direcionadas a esse grupo. Quando se reflete sobre a redação do Enem, vislumbra-se que o diálogo entre o professor de língua portuguesa e esses atores pode ser profícuo, a fim que

esses alunos tenham acesso a uma formação em língua/linguagem que os possibilitem, de forma acessível e emancipadora, elaborar textos dissertativo-argumentativos.

Nessa perspectiva, destaca-se o importante papel da capacitação dos profissionais que compõem o percurso formativo do aluno DCBV, professores de língua portuguesa e professores AEE, principalmente no que se refere à estrutura e ao conteúdo da redação do Enem.

A estratégia pedagógica de escrita frase a frase, demonstrada em seu *Instagram* pela professora Dra. Gláucia, surge como uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão dos elementos que o aluno deve utilizar em cada frase ou parágrafo, a fim de obter êxito na produção do texto dissertativo argumentativo exigido na redação do Enem.

Assim este artigo percorre o caminho da pronúncia que leva à denúncia, pois ela não consegue modificar padrões regimentais do Inep, no entanto, cumpre o objetivo de levantar questões que trazem luz aos desafios vivenciados pelos DCBVs na prova de redação do Enem.

Os DCBVs precisam exercer sua autonomia e, por meio da educação, buscar uma formação omnilateral que lhes permitam reconhecer que a denúncia sistemática das barreiras enfrentadas é condição fundamental para a efetiva implementação de políticas inclusivas. Urge, portanto, conceber a inclusão numa perspectiva ampla, que transcenda o âmbito escolar e alcance a esfera social. Nesse contexto, a EPT assume papel primordial, cabendo-lhe a responsabilidade de formar não apenas profissionais qualificados, mas cidadãos críticos, conscientes de seu lugar na sociedade.

Cabe ao Napnee, às instituições de ensino e aos pesquisadores da área a tarefa de preparar adequadamente os DCBVs para a elaboração de textos, em um exame que ainda não apresenta plena acessibilidade. Assim, verifica-se que é precisamente na denúncia consciente e na busca por transformações, que se concretiza o ideal de formação omnilateral.

Referências

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de abril 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 de julho 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem*. Relatório Pedagógico Enem 2012-2011. Brasília: Inep/MEC, 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Edital nº 33, de 20 de abril de 2020 - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020 - Versão Impressa. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de abril de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha do Participante* – Redação no Enem 2024. Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Edital nº 51, de 23 de maio de 2024 - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2024. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 de maio de 2024b.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, p. 1-20. 2005.

DIAS, K. A.; MASCARENHAS, E. F. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, 2020.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

FERNANDES, S. H. A.; HEALY, L. Desafios associados à inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas avaliações escolares. *Escritos Pedagógicos*, v. 4, p. 119-139, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 267-273.

- LIMA, E. N. F. *Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica: caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas*. 2021. Dissertação (Mestrado em ?) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Tocantins, Palmas, 2021.
- MAIOR, I. *Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015.
- MANSO, G. B. *A produção de textos na "Era Enem": subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Educação especial, psicanálise e experiência democrática: política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2019.
- OLIVEIRA, A. R. *et al. Redação do Enem: O que é? Como se faz?* Ouro Branco: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021.
- PIASSI, A. R.; ESPIRIDIANO, L. V. B.; XAVIER, G. Narrativas de professores sobre inclusão de alunos cegos na EPT: estamos preparados? *Trivium - Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná*, v. 7, n. 2, p. 315-340, jul./nov. 2020.
- RODRIGUES, L. D. B. *A atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado na educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica, IFMG Campus Ouro Branco, Ouro Branco, 2024.
- ROSA, V. F. *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

Revisão textual: Dayse Ventura Arosa

Submetido em: 22/05/2025

Aprovado em: 05/08/2025