

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanderley Rodrigues da Silva

**POLÍTICA E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que expressam as teses e dissertações
publicadas em programas de pós-graduação**

Campo Grande – MS
2025

VANDERLEY RODRIGUES DA SILVA

POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que expressam as teses e dissertações publicadas em programas de pós-graduação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação.

Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs/MB)

Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel.

Campo Grande – MS
2025

Vanderley Rodrigues da Silva

POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que expressam as teses e dissertações publicadas em programas de pós-graduação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Profa. Dra. Celi Correa Neres (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
UEMS

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

À minha esposa, Léia.

AGRADECIMENTOS

Dedico esta conquista à minha esposa, **Léia Ferreira Rodrigues**, minha companheira, pela compreensão nos momentos mais desafiadores e por acreditar em mim.

Ao meu primeiro filho de alma e coração, João Vitor, que me mostra que a pressa e a paciência andam juntas e que, ao nos aceitarmos como pai e filho, o universo espera que descubramos juntos o sentido da vida.

Ao meu filho **Gabriel**, que me ensina que os problemas sem solução já estão resolvidos e que temos que lutar, mas não ao ponto de nos fragilizarmos, para não perdermos a capacidade de disfrutar das nossas vitórias; que um sorriso e o silêncio, às vezes, são a melhor resposta.

À minha querida filha, **Isadora**, “papatinho”, um presente de Deus, pois já sonhava com a minha princesa antes mesmo de nascer...

A todos os deficientes visuais cegos que, por obstáculos sociais, falta de acessibilidade ou por não terem pessoas certas na hora certa, não tiveram a oportunidade de trilhar os caminhos da educação e àqueles que, com muito esforço e esmero, têm alcançado sucesso e reconhecimento.

“É verdade que nossa luta não se mede por diplomas, mas a titulação nos capacita a avançar em um mundo que ainda precisa aprender a incluir”.

Desde antes de minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul até o término deste trabalho, algumas pessoas foram simplesmente fundamentais ao encorajar-me para mais este desafio em minha vida e para dar-me força para realizar mais este sonho.

A própria aprovação no mestrado já foi uma conquista imensurável, pois desde uma simples consulta ao edital até a conclusão das fases avaliativas sempre há uma barreira a ser transpassada, neste caso, foi a barreira eletrônica, com pouca acessibilidade nos sites disponibilizados para realização dessas etapas para pessoas com deficiência visual cegas.

Assim, dedico também este trabalho à Diele Aparecida Mendes da Silva por auxiliar-me nesse processo de busca de documentos na internet, visitas a sites e leitura de documentos.

À apoiadora Ana Clara Beffart Brito, por prestar um importante serviço no apoio institucional a pessoas com deficiência, ao qual fiz jus por ser estudante com deficiência visual cego, apoio este que possibilitou o desenvolvimento dos estudos durante quase

todo o curso, além de sua dedicação e eficiência.

À colega Catarina Rodrigues, que sempre tem uma palavra de apoio e incentivo.

Aos meus ex colegas de trabalho Richard Ranier Grangero, Ingrid Queiros, especialmente à Agna Anisesio por ter me incentivado a cursar o mestrado. E à chefe Mirela Vila Tucunduva por ter me dado apoio antes e durante todo o curso, e com sua experiência oferecer sempre uma palavra de incentivo falando que é difícil, mas não impossível.

Às minhas colegas de curso Bruna Luciana Vale e Gislaine Aparecida. A Bruna por me auxiliar em sala, com a organização dos textos no computador para estudo ou para apresentações sobretudo antes da chegada da apoiadora Ana Clara Beffart. À Gislaine por toda a ajuda, parceria e apoio e por compartilhar os momentos de dúvidas, angústias e alegrias.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me inspirado nos momentos de estudo, inclusive à noite. Nas horas de incerteza e nas vitórias que pareciam impossíveis, Ele me deu coragem, sabedoria e colocou pessoas abençoadas em meu caminho.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel, por sua orientação, paciência e dedicação ao longo dessa jornada. Por sua presteza nas orientações presencial ou a distância seja gravando áudio ou escrevendo abaixo do texto para que o leitor de tela pudesse fazer a leitura.

À banca examinadora, composta pelas Profas. Dras. Celi Correa Neres e Alexandra Ayach Anache, expresso minha gratidão por aceitarem o convite e por suas preciosas contribuições, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos e estimularem o pensamento crítico e reflexivo que tanto enriqueceu esta pesquisa.

Silva, V. R

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar teses e dissertações que abordam a permanência de estudantes com deficiência visual – especificamente cegos – na educação superior. Para alcançar o objetivo proposto, revisitaram-se conceitos relacionados à deficiência visual, bem como aspectos que impactam a permanência desses estudantes na educação superior. Realizou-se levantamento de dados educacionais para dimensionar a presença de estudantes cegos em cursos de graduação, considerando quantitativos de ingressantes, matriculados e concluintes tanto na modalidade presencial quanto a distância, nas esferas pública e privada, e nos cursos de bacharelado e licenciatura. Para dar suporte à pesquisa, também propôs-se mapear as Políticas de Educação Superior, em especial as destinadas para estudantes da educação especial, concentrando-se nos estudantes com deficiência visual no período entre 1995 e 2022. Na sequência buscou-se analisar dissertações e teses que tratassesem sobre a permanência de estudantes cegos na educação superior. Destacam-se os trabalhos de Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016) e Oliveira (2017), os quais retratam que a permanência de estudantes neste nível de educação não só é uma questão de equidade como também contribui para a construção de um ambiente universitário mais inclusivo e enriquecedor. A análise das teses e dissertações indicou que muitas vezes as práticas educativas ainda se encontram arraigadas aos modelos tradicionais, que não contemplam plenamente as especificidades e demandas dos estudantes com deficiência. Assim, compreendeu-se que a permanência não se limita apenas à presença física do estudante na educação superior, mas refere-se à garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é fundamental que a acessibilidade seja compreendida como um eixo estruturante, permeando desde a infraestrutura física até as metodologias de ensino, passando pela formação docente e pela disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados. Conclui-se que as teses e dissertações analisadas expressam condições de luta, mas que ainda persistem lacunas importantes: apesar de políticas públicas e iniciativas institucionais buscarem garantir o acesso, barreiras como a falta de materiais acessíveis, dificuldades de locomoção e a carência de profissionais especializados comprometem a permanência de estudantes com deficiência visual – cegos na educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Estudante cego. Políticas de Permanência.

ABSTRACT

This research aimed to analyze theses and dissertations that address the permanence of students with visual impairments—specifically blind students—in higher education. To achieve the proposed objective, the research revisited concepts related to visual impairment as well as aspects that impact the permanence of these students in higher education. An educational data survey was conducted to measure the presence of blind students in undergraduate programs, considering the number of entrants, enrolled, and graduates across both public and private institutions, in both in-person and distance learning modalities, and in bachelor's and licentiate degree programs. To support the research, the study also mapped higher education policies, particularly those aimed at students in special education, focusing on students with visual impairments between 1995 and 2022. Subsequently, it analyzed theses and dissertations that discuss the permanence of blind students at this educational level. The works of Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016), and Oliveira (2017) stand out, as they portray that the permanence of these students is not only a matter of equity but also contributes to building a more inclusive and enriching university environment. As a conclusion, the analysis of the selected theses and dissertations indicates that educational practices often remain rooted in traditional models that do not fully address the specific needs and demands of students with disabilities. Thus, permanence is understood not merely as the physical presence of the student in higher education but as the assurance of real conditions for participation, learning, and development. To this end, accessibility must be seen as a structural axis, permeating physical infrastructure, teaching methodologies, teacher training, and the provision of adapted technological and pedagogical resources. It is concluded that, despite public policies and institutional initiatives aimed at ensuring access, barriers such as the lack of accessible materials, mobility challenges, and the shortage of specialized professionals continue to hinder the permanence of this group of students in higher education.

Keywords: Higher Education. Blind Students. Permanence Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGINOVÁ	Agência de Internacionalização e de Inovação
ADVIMS	Associação dos Deficientes Visuais de Mato Grosso do Sul
AVD	Atividades da Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAENE	Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-DV/MS	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CID-10	Classificação Estatística das Doenças
COMPD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
EDV	Estudantes com Deficiência Visual
EMUFRN	Escola de Música da UFRN
FAED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
ISMAC	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”
JAWS	Job Access With Speech
LA	Laboratório de Acessibilidade
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MS	Mato Grosso do Sul
NVDA	NonVisual Desktop Access
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OM	Orientação e Mobilidade
PAA	Programa de Aquisição de Alimento
PAP	Programa de Atualização Pedagógica
PAFDEV	Programa de Apoio à Formação de Pessoas com Deficiência Visual
PBSM	Plano Brasil Sem Miséria
PCD	Pessoas com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POTI	Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva
PPGedu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRN

PROGESP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRN
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RG	Registro Geral
RIA	Repositório de Informação Acessível
SERES	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SES	Secretaria de Educação Superior
SED	Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFCA	Universidade Federal do Cariri
PACS	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das produções acadêmicas	72
Quadro 2 – Autores e respectivos objetivos	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos ingressos no ensino superior de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022	51
Tabela 2 – Alunos ingressos em Instituições Privadas de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022	51
Tabela 3 – Alunos ingressos em Instituições Públicas de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022	52

SUMÁRIO

RELATO DE EXPERIÊNCIA ENQUANTO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CEGA	15
1 INTRODUÇÃO	23
2 HISTÓRIA E CONCEITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL CEGAS	28
2.1 História da pessoa com deficiência	28
2.2 Educação Especial, Educação Inclusiva e o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual	32
2.3 Conceitos sobre deficiência visual	39
2.3.1 Cegueira	43
2.3.2 Baixa Visão	45
2.3.3 Visão Monocular	47
2.4 Dados de estudantes com deficiência visual na educação superior no Brasil	48
3 POLÍTICAS E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	53
3.1 Principais documentos internacionais e nacionais para pessoa com deficiência	58
3.2 Políticas de educação superior no Brasil	66
4 ACHADOS EM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL – CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	70
4.1 Objetivos das pesquisas sobre estudantes cegos na educação superior	74
4.2 Permanência de estudantes cegos na educação superior nas dissertações selecionadas	76
4.3 Resultados das pesquisas sobre estudantes cegos na educação superior	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99

RELATO DE EXPERIÊNCIA ENQUANTO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CEGA

Como primeiras palavras, peço aqui licença para contar um pouco de minha história de vida como pessoa com deficiência visual: minha trajetória acadêmica, profissional, e o conjunto de eventos que justificam o interesse na permanência do estudante cego na educação superior. Estendo o pedido para fazê-la na primeira pessoa do singular.

No final da década de 1960, chegou ao então Mato Grosso uma família de oito pessoas vinda do Estado de São Paulo com destino à cidade de Rio Negro. Tratava-se de meus pais, cinco irmãos e uma irmã. Vieram para trabalhar na plantação de arroz e feijão em um sítio da região pertencente a um homem de descendência japonesa. O proprietário fornecia as sementes, e eles entravam com a mão de obra. O resultado da colheita era dividido entre os trabalhadores e o proprietário. Estabeleceram-se ali por aproximadamente cinco anos. Em 5 de outubro de 1971, cheguei então a esta família. Ao nascer, minha mãe notou algo estranho em meus olhos, mas a parteira disse que era assim mesmo. Como estava noite e a única luz vinha de uma lamparina, ela achou melhor deixar para olhar no dia seguinte. Com isso, se passaram três meses até que, em um determinado dia, ao me amamentar, ela notou que eu não olhava para ela. Na correria de dona de casa, ela não deu tanta importância naquele momento, e só quando comecei a andar é que a deficiência se tornou perceptível.

Aos três anos, minha mãe notou que eu tinha muita dificuldade para me localizar e, segundo ela, tudo que eu pegava “queria cheirar”, mas eu aproximava do rosto na tentativa de visualizar as cores e formas dos objetos. Ela observou também que eu apresentava um comportamento diferente. Até aquele momento, eu tinha cinco irmãos sem deficiência e uma irmã que era pessoa com deficiência intelectual (Síndrome de Down). Minha mãe não sabia o que era isso e só falava que ela era “boba”.

Por volta dos cinco anos de vida, comecei a perceber que era diferente das outras crianças. Não podia participar de certas brincadeiras, como empinar pipa, esconde-esconde, jogar bola, queimada, bolinha de gude e nem mesmo a simples condução de um carrinho, pois não conseguia guiar o brinquedo em cima da estrada desenhada no chão por outra criança. Era necessário andar devagar para evitar possíveis acidentes, e o que mais me chateava era derrubar as crianças menores com esbarrões.

A falta de visão tirou-me a liberdade de brincar, correr, pular, andar de bicicleta e, enfim, aproveitar os momentos felizes desse período tão marcante na vida de qualquer criança. Por me faltar a visão, não fui à escola, e mesmo se enxergasse não iria, pois não havia nem ao menos uma escola rural por perto. Foi assim que nenhum dos meus irmãos foi alfabetizado na idade de sete anos, como preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5.692, de 1971.

Só quem conseguiu entrar aos sete anos na primeira série foi meu irmão mais novo, pois já morávamos na cidade de Bandeirantes-MS, no ano de 1982. Eu inaugurei minha segunda década de vida sem o direito elementar de frequentar uma sala de aula por não ser aceito como estudante com deficiência visual cego em uma instituição de ensino.

Como a falta de visão impedia de estudar, me parecia certo fazer algo para enxergar e assim ser aceito na sociedade. Para isso, procurei ajuda de igrejas evangélicas a centros espíritas, e aos 17 anos fiz uma cirurgia no setor de oftalmologia da Santa Casa de Campo Grande em ambos os olhos para retirada da catarata, mas o resultado foi pígio.

No ano em que completei 18 anos, para cumprir a lei, precisei me alistar no Exército, porém, não compareci à inspeção de saúde, sendo dispensado após justificar e pagar uma multa. Como não conseguia trabalhar e nem estudar, o patrão de um dos meus irmãos cogitou a possibilidade de pleitear um benefício do governo baseado no Art. 203 da Constituição Federal. Na época, não havia lei que tratasse do assunto, pois estávamos em 1990, dois anos após a promulgação da Carta Magna.

Eu, deslumbrado com a possibilidade de contar com uma renda e poder ajudar principalmente minha mãe, concordei com a ideia. Para tanto, foi necessário providenciar o Registro Geral (RG), o qual, ao ser confeccionado, continha a seguinte informação: “não alfabetizado”, e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Quando fui providenciar os documentos, a atendente indagou para que seriam emitidos os dois documentos de uma só vez. Na simplicidade que me era peculiar, falei que precisava desses documentos para dar entrada na aposentadoria. Ela me indagou: “– Aposentadoria?”, ao que respondi: “– Sim, pois apesar de já ter 18 anos, pelo fato de não enxergar, não posso trabalhar e nem estudar”. Ela afirmou: “– Você pode sim, pois conheço uma escola de cegos em Campo Grande, e lá você pode estudar e trabalhar”.

A servidora se referia ao Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC). Ao ouvir aquelas palavras, fiquei tomado por uma sensação de euforia e liberdade e desisti de solicitar o que, em 1993, viria a ser o Benefício de Prestação Continuada (BPC), criado pela Lei nº 8.742.

Em 1993, então com 21 anos, saí da cidade de Bandeirantes para ser atendido pelo referido Instituto, ficando como aluno interno da Instituição por oito anos. Esse sistema de internato, que oferecia hospedagem, serviço de lavanderia e alimentação só era oferecido àqueles que não tinham parentes em Campo Grande. Foi ali que aprendi o Sistema Braille, Orientação e Mobilidade (OM), cálculos no Soroban, produção de trabalhos artesanais, atividades da Vida Diária (AVD), datilografia em Braille e a tinta e escrita cursiva. Além disso, tive acesso aos serviços de psicologia, serviço social, colocação no mercado de trabalho e ao apoio da sala de recurso, para que eu pudesse, em 1994, ingressar em um colégio particular que ofertava as séries iniciais do ensino fundamental gratuitamente às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando criança. Por ser adulto, não tive tanta dificuldade com algumas matérias, como português e estudos sociais, mas com números e cálculos já foi diferente. Encontrei muita dificuldade por não poder acessar o livro didático e só ter acesso ao conteúdo no dia seguinte na sala de recurso do ISMAC, usando basicamente o Soroban para conteúdo de matemática. Esse universo das exatas foi se tornando mais complicado por dois motivos: primeiro, por não ter muita habilidade com a matéria, e segundo, o aprendizado prejudicado pela falta de acesso aos livros, sobretudo de matemática, e por não haver disponibilidade de tecnologias assistivas naquela época. Em 1990, as tecnologias assistivas mais comuns eram máquinas de escrever em Braille, mas limitadas à Sala de Recursos. Hoje não estudo mais matemática, contudo, sou pai de um estudante cego que, no momento da redação deste breve relato de alguns fatos da minha vida, cursa o 3º ano do ensino médio e enfrenta os mesmos desafios com a inacessibilidade dos livros didáticos de matemática no tempo real em que ocorrem as aulas.

No primeiro ano do antigo primário, sofri muito por ser um pouco tímido, e isso atrapalhava na comunicação com os colegas de classe, pois dependia diretamente da ajuda deles para ler o que estava escrito na lousa, emprestar caderno a fim de poder copiar os conteúdos ministrados em sala para ser transscrito para o Sistema Braille no dia seguinte na Sala de Recursos do ISMAC. Por vezes, era conduzido para algum lugar específico nas dependências do colégio para ir e voltar ao ponto de ônibus.

O problema é que a professora não compreendia minha tentativa de interação com a sala, pois quando tomava tal atitude, era barrado pela intolerância dela, que proibia meus contatos com os colegas mais próximos, exigindo silêncio e alegando que eu não estudava nem deixava que os outros estudassem.

A professora da Sala de Recursos me orientou a procurar auxílio com meus colegas no registro dos conteúdos ministrados. Porém, todas as vezes em que busquei ajuda, era interpelado pela professora – deste modo, me calei. Até que conheci um colega com baixa visão, que me ajudou muito a vencer essa primeira etapa escolar.

Na segunda série foi mais ameno. A professora era mais sensível e procurou entender as minhas dificuldades e me auxiliou na medida do possível. Exemplo: Ela escrevia e lia ao mesmo tempo, pedia para algum ou alguma colega sentar perto e ditar sem atrapalhar a aula o que ela anotou no quadro.

Na terceira série, continuei tendo sorte. Já estava mais enturmado e a professora também me ajudava muito, além de me incentivar com os estudos.

Quando comecei a 4^a série, foi difícil para mim, pois acabara de perder meu pai, e isso me abalou muito. Eu não respondia a contento ao apoio e à solidariedade dos colegas e da professora, que sempre me acolheram muito bem. Como sempre, pude contar com a compreensão da professora, e no segundo bimestre, consegui me recuperar.

Os anos finais do ensino fundamental fiz no sistema de supletivo, pois já estava com 26 anos e precisava adiantar meus estudos. Como era muito corrido, nem os professores, nem os colegas podiam dar tanta atenção, mas tive uma professora de ciências e um professor de matemática inesquecíveis. Ela gravava em fita K-7 o conteúdo a ser trabalhado, possibilitando-me acompanhar os colegas, e essa ajuda era de fundamental importância, uma vez que não contávamos com programas de computador que lessem e imprimissem textos em Braille.

O professor deu-me o número do seu telefone, para que eu pudesse consultá-lo a hora que tivesse dúvidas, e aulas extras no intuito de me ensinar da melhor forma possível essa disciplina que para mim sempre foi muito difícil.

Também no ensino médio, a correria não foi diferente, pois fiz no mesmo sistema, e a atenção despendida por professores e colegas, por mais que fosse útil, era insuficiente. Mas, como sempre tem alguém que marca, desta vez foi uma professora de História e Geografia. Ela preocupou-se em adaptar materiais, criando um mapa em relevo com barbantes colados ao papel, desenhando assim a figura, e cedia livros e apostilas para serem usados na sala de recurso do ISMAC.

No que concerne à vida profissional, só em 1998 tive meu primeiro registro em carteira na função de telefonista e recepcionista do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC). E em 2000, passei no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED) para o cargo de Assistente

Educacional, no qual permaneci até 2014, quando tomei posse no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Dos 14 anos trabalhados no penúltimo emprego, 10 foram no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP-DV/MS, como revisor de livros didáticos em Braille. Em 1999, após ser reprovado em 2 vestibulares, um em uma grande universidade privada e o outro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, as tentativas sendo para o curso de Direito, fiz um cursinho pré-vestibular, o qual não me oferecia acessibilidade alguma. Todas as apostilas eram impressas “a tinta”, e a coordenação falava que era muito corrido e não tinha como parar para atender um aluno especificamente, mas a mensalidade era integral.

Como sempre, quem ameniza a situação é um ou uma colega. Assim, fiz amizade com um, que sentava na carteira ao lado e ditava o que os professores escreviam no quadro. Às vezes, era tão pouco tempo que nem ele mesmo anotava tudo, e o professor falava: “Isso está na apostila!”. Nas aulas de redação, a professora lia de todos na mesma aula, e a minha no próximo encontro.

Apesar de me sentir incomodado por ser o mais velho da turma, no aludido cursinho fiz algumas amizades. No que tange à aprendizagem, considero que fui prejudicado por não contar com material do curso adaptado para estudar, o qual, somado às diversas lacunas de aprendizagem acumuladas em minha formação básica, não me preparou devidamente para o vestibular.

E foi só em 2000 que passei em uma faculdade particular para cursar pedagogia no período noturno. As dificuldades encontradas para estudar eram as mesmas relatadas até aqui, além dos parcisos recursos para custear o curso. O salário que recebia não cobria nem a metade do valor da mensalidade. Então, foi necessário pleitear condições de acesso ao conteúdo de cada disciplina oferecida pela faculdade para o referido curso, que no caso podia ser um computador adaptado, já que na época podíamos contar com auxílio desse equipamento, pois o sistema Windows já rodava o leitor de tela Virtual Vision (esse tipo de programa transforma informações contidas no computador em voz sintetizada e até aquele momento era o primeiro e o único) e um desconto nas mensalidades junto à faculdade.

Após muito insistir com a secretaria, consegui falar com o dono da instituição e, na oportunidade, solicitei que a faculdade disponibilizasse o referido computador com suas respectivas configurações e um scanner para digitalizar os textos impressos e abatimento no valor das mensalidades. O reitor/dono explicou que aqueles equipamentos

e dispositivos adaptados para pessoas com deficiência visual reivindicados não eram possíveis no momento, mas concedeu 50% de desconto nos valores a serem pagos mensalmente, com validade a partir do próximo mês, e que eu providenciasse tais recursos de acessibilidade por conta própria. Ainda em relação à ajuda financeira, o ISMAC, com recursos próprios através do Programa de Apoio à Formação de Pessoas com Deficiência Visual (PAFDEV), criado pela sua administração, pagou a partir de 2002, até o término do curso, 25% dos 50% restantes.

No primeiro ano como universitário, tive muitas dificuldades com falta de materiais adaptados, mas um professor de estatística propôs ensinar os principais conceitos da lógica estatística e superficialmente como os números eram dispostos no gráfico, pois na biblioteca não havia nenhum material com essa finalidade e a única tecnologia assistiva que a instituição dispunha era um microgravador de fita K7 para ser usado em sala de aula, o qual me acompanhou até o fim do curso. Nenhum outro professor teve tal atitude, porém todos tentavam me acolher de alguma forma e uma professora me emprestou o livro particular para ser escaneado.

Em 2003, fui indenizado por ter sido discriminado por conta da deficiência visual em uma loja de departamento situada no centro de Campo Grande, MS. Com o valor recebido, foi possível comprar um computador, um scanner e uma impressora. Conseguí a licença da instalação do programa leitor de tela Virtual Vision sendo cliente de um grande banco particular que oferecia aos seus correntistas cegos o uso dessa ferramenta por um determinado tempo, e isso foi de fundamental importância, uma vez que ter direito de utilizar o referido programa era muito caro.

Como sempre, tem alguém que deixa lembranças. Desta vez, foi uma colega que se sentava ao meu lado e que durante toda a graduação lia os textos propostos em sala em voz audível, porém sem desconcentrar a turma, além de este autor sempre configurar entre os membros dos seus grupos de estudos. A pedido da professora, utilizávamos a mesma máquina durante as aulas de informática, e o mesmo ocorreu nos estágios. Realizávamos as atividades juntos, nas mesmas escolas, e até nos reuníamos em grupo fora do ambiente universitário para estudar para provas e apresentações. Sempre que possível, ela também me acompanhava até o ponto de ônibus.

Em relação às provas, eram lidas em uma sala separada por uma pessoa que a faculdade contratava, e as respostas das perguntas fechadas eram sinalizadas no campo correspondente, e se fossem abertas, eram ditadas, e a pessoa anotava. Confesso que a aquisição do meu computador facilitou muito os estudos, pois diminuiu a distância entre

mim e o conteúdo ministrado em sala. Como estudante, o recurso de acessibilidade me permitiu digitalizar os textos, por vezes cedidos pelos colegas, que eram escaneados ainda à noite e devolvidos na aula seguinte. Também me permitiu acesso às apostilas e livros que necessariamente teriam que ser convertidos em dados digitais, pois não havia *e-books* na época.

Com os dados no computador, eu ouvia a leitura do software no “editor de textos”, elaborava respostas, tecia considerações ao documento lido pela máquina, transcrevia os áudios das aulas captados pelo minigravador (principalmente em aulas expositivas) e, quando necessário, imprimia e devolvia ao professor.

Assim, o computador foi muito útil nos estágios e na pesquisa e escrita do TCC, o qual trouxe como tema “O processo de inclusão do aluno deficiente visual no ensino fundamental – análise das políticas públicas”.

Nos encontros com a orientadora, as anotações eram feitas no texto, e o arquivo era gravado em um disquete que, após as devidas correções, era devolvido à orientadora na próxima orientação. Na colação de grau, foi disponibilizada uma profissional para me acompanhar durante a cerimônia.

Após a Licenciatura em Pedagogia pela faculdade em 2004, passei um longo período longe da academia, focado nos estudos para concurso público. Em 2016, fiz uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial em um Centro Universitário particular, cujo tema apontou no sentido da Educação Superior ao inferir sobre o programa INCLUIR, criado pelo Decreto n.º 7.234/2010, o qual possibilitou acesso dos estudantes com deficiência visual à universidade.

Em minha trajetória social em prol da causa das pessoas com deficiência visual, minha primeira ação foi como membro titular do Conselho Fiscal do ISMAC, de 1997 a 2000. Já na Associação dos Deficientes Visuais de Mato Grosso do Sul (ADVIMS), participei de sua diretoria no cargo de Segundo Secretário no período de 2002 a 2005. Representei a supracitada associação por três gestões do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMPD), de 2004 a 2010, sendo por duas vezes como presidente. Atualmente, componho o Comitê Gestor do Aplicativo “Todos no Ônibus” – COMTODOS, que desenvolve um aplicativo que auxilia deficientes visuais a tomar ônibus com mais autonomia.

Na busca incessante de melhorar a acessibilidade e autonomia da pessoa com deficiência visual, desenvolvi com um colega um instrumento dosador de ml em Braille

para deficiência visual total, patenteado por intermédio da AGINOVA, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Posto isso, considero que a possibilidade do uso da informática por pessoas cegas foi particularmente um grande avanço na minha vida acadêmica, pois tornou possível estudar e chegar até o mestrado. Inicialmente, tinha a ideia de pesquisar como a tecnologia assistiva tem contribuído para a permanência do estudante com deficiência visual na educação superior. Porém, não houve tempo hábil para submeter a pesquisa à análise do comitê de ética, pois pretendia coletar opiniões dos estudantes cegos da UFMS sobre uso de tecnologia assistiva no ambiente universitário e sua permanência no curso escolhido. Assim, com a anuência da orientadora, objetivei pesquisar como teses e dissertações têm abordado o assunto “permanência do estudante cego na educação superior”, sem focar apenas nas contribuições das Tecnologias Assistivas, mas sim em todas as ações que apontem nesse sentido.

Na minha atual ocupação, trabalho na produção de materiais de apoio pedagógico para os acadêmicos com deficiência da UFMS, sobretudo aqueles com deficiência visual, e desenvolvo com a equipe o projeto “**Tenho um colega com deficiência, e agora?**”, que tem como objetivo desconstruir barreiras eletrônicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa I – História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desenvolvida com o suporte teórico compartilhado e fundamentado junto ao curso de Mestrado e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs/MB), coordenado pela Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel, orientadora desta pesquisa.

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem avançado nos últimos anos, mas a permanência de estudantes cegos ainda é um desafio que demanda atenção e ações efetivas. Apesar de políticas públicas e iniciativas institucionais buscarem garantir o acesso, barreiras como a falta de materiais acessíveis, dificuldades de locomoção e a carência de profissionais especializados comprometem a permanência desse grupo de estudantes na Educação Superior.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar teses e dissertações sobre permanência de estudantes com deficiência visual cegos na Educação Superior. Para alcançar o objetivo em questão, foram organizados três objetivos específicos: 1. Apresentar história e conceitos de pessoas com deficiência visual cegas; 2. Desvelar Políticas de Educação Superior para o acesso e permanência, em especial pessoas com deficiência visual cegas e 3. Analisar teses e dissertações sobre permanência de estudantes com deficiência visual cegos na Educação Superior.

A proposta foi apresentar inicialmente um breve relato histórico sobre as condições da pessoa com deficiência, os principais tipos de deficiência visual e um estudo sobre a história da Educação Especial, conceituar Educação Inclusiva e apresentar dados desses estudantes na Educação Superior brasileira. Para alinhar este estudo aos objetivos propostos, foi necessário revisitar os conceitos de deficiência visual e destacar, no âmbito desta pesquisa, pessoas com cegueira, uma vez que a permanência dos estudantes cegos na educação superior constitui objeto central deste estudo, pois partimos do princípio de que todo cego é deficiente visual, mas nem todo deficiente visual é cego. Portanto, foram identificadas pessoas com cegueira, baixa visão e visão monocular e delimitamos no âmbito desta pesquisa o que é cegueira.

Como metodologia, utilizamos pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, além de dados da Educação Superior no Brasil sobre estudantes com deficiência visual matriculados em cursos de graduação. A finalidade foi sinalizar o campo de estudo em termos de “quantos são” e “onde estão” os estudantes com esta característica – por meio da coleta de dados e análise de estatísticas educacionais e relatórios institucionais para dimensionar a presença desses estudantes com deficiência visual ingressantes, matriculados e concluintes na Educação Superior pública e privada; EaD e presencial; nos tipos de curso: bacharelado e licenciatura.

De acordo com Gil (2002), pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, já a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A metodologia utilizada, além da pesquisa bibliográfica e documental, investigou teses e dissertações publicadas em sites de busca. As teses e dissertações consistem em pesquisas a respeito de determinado tema e que foram aprovadas em bancas examinadoras, condição que determina a estas publicações confiabilidade no que se refere à produção de conhecimentos específicos na área.

Assim, ao pesquisar teses e dissertações utilizando os descritores: “cego”, “Permanência”, “Educação Superior”, na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações, no período de 2016 a 2022, obtiveram-se 15 produções, sendo 5 teses e 10 dissertações. Diante do reduzido número de trabalhos encontrados, visando ampliar a possibilidade de encontrar uma quantidade maior de estudos que nos permitisse a caracterização do objeto, repetiu-se a busca das produções que pesquisaram a permanência do estudante visual cego na Educação Superior estendendo para os últimos 30 anos. Além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, incluiu-se mais um site, o Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica. Ao fim da pesquisa, verificaram-se 36 resultados, contabilizando 21 dissertações e 15 teses – deste total, foram selecionadas 4 dissertações que se adequavam exatamente aos descritores procurados, relativos à permanência dos estudantes com deficiência visual cegos na Educação Superior.

Após uma filtragem mais aprofundada na investigação do objeto para a seleção dos trabalhos, e fazendo um recorte temporal a partir da década de 1990, utilizou-se como critério de exclusão pesquisas que dissertam na área da Educação e que não englobassem o tema da permanência de estudante com deficiência visual cego na Educação Superior.

Foram excluídos os demais trabalhos, mesmo que dentro dos descritores, que abordaram deficiência de forma ampla.

Vale salientar que os resultados encontrados foram iguais em ambos os sites – após realizar a leitura dos títulos encontrados nas duas fontes – e, priorizando as pesquisas que investem em estudantes cegos, foram selecionados 4 trabalhos, os quais serão apresentados na presente seção. Apesar de buscar teses e dissertações, apenas as dissertações encaixaram-se nos descritores pesquisados. Curiosamente, todas da última década: 2011, 2016, 2016 e 2017, e no delinear da organização dos textos dos trabalhos selecionados nos deparamos com mais uma coincidência: 3 das 4 dissertações são da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sendo 2 do mesmo ano, 2016, e 1 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Para dar suporte ao estudo, também propôs-se mapear as políticas/programas de acesso e permanência para a Educação Superior, especificamente para pessoas com deficiência.

Principais Programas de acesso e permanência para a educação superior pública:

1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
2. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR);

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Política de Cotas. Para a Educação Superior Privada, os principais programas foram: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Na sequência, buscou-se analisar dissertações e teses que tratem sobre permanência dos estudantes cegos neste nível de ensino.

Por fim, esta dissertação analisou dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que versam sobre o tema permanência de estudantes com deficiência visual cegos na Educação Superior. Destacam-se os trabalhos de Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016) e Oliveira (2017) – os quais pontuam que a permanência dos estudantes neste nível de ensino não só é uma questão de equidade, mas também contribui para a construção de um ambiente universitário mais inclusivo e enriquecedor.

Assim, é de suma importância que haja cada vez mais políticas públicas que visem a permanência de estudantes com deficiência visual cegos no ambiente acadêmico, visto que, para além desse contexto, o público mencionado ainda representa um percentual extremamente baixo da população brasileira. De acordo com Oliveira (2017, p. 29):

Diante desses dados de matrículas de pessoas com deficiência para a Educação Superior, é urgente que sejam pensadas estratégias com o intuito de buscar formas mais justas de acesso a este nível de ensino, visto que o número de matrículas desses estudantes não contabilize 1% do total de matriculados.

Para o desenvolvimento desta dissertação, organizamos o texto em 4 seções:

A seção 1, Introdução, visa apresentar os objetivos e justificar a importância do tema, bem como indicar a metodologia utilizada na investigação;

A seção 2, História e conceitos de pessoas com deficiência visual cegas, objetiva apresentar a história e os principais conceitos que envolvem a educação especial na perspectiva inclusiva e as pessoas com deficiência visual cegas;

A seção 3, Políticas e permanência de estudantes com deficiência na educação superior, tem como objetivo desvelar as políticas de permanência na educação superior, em especial para estudantes com deficiência;

A seção 4, Dissertações sobre deficiência visual na educação superior: achados de uma pesquisa sobre estudantes cegos, tem como objetivo analisar as teses e dissertações que investigam a permanência de estudantes com deficiência visual cegas na educação superior, indicando aproximações entre os objetivos e os resultados presentes no material analisado.

Desse modo, na seção 4, caracterizaram-se como objetos de análise três eixos referendados entre os dados e efeitos apresentados nos trabalhos pesquisados.

No eixo 1, buscou-se analisar como o processo de permanência no contexto educacional é apresentado nas pesquisas, passando pelas práticas pedagógicas e institucionais que visam atender às necessidades das pessoas com deficiência visual cegas. As pesquisas partem de uma perspectiva crítica e indicam que, muitas vezes, tais práticas ainda se encontram arraigadas a modelos tradicionais, que não contemplam plenamente as especificidades e demandas desse público.

No eixo 2, analisamos os objetivos das pesquisas apresentadas, se são iguais, ou diferentes dos desta, buscamos identificar semelhanças e diferenças entre os objetivos dos trabalhos de Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016), Oliveira (2017) e nossa pesquisa. Assim, objetivamos compreender os avanços e desafios e como este trabalho pode servir de fonte de informação atualizada, contribuindo para a permanecia do estudante com deficiência visual cego na educação superior.

No eixo 3, procuramos identificar quais são os principais resultados obtidos pelos autores tendo em vista a permanência dos estudantes com deficiência visual cegos na

educação superior. Apresenta-se um levantamento teórico tendo como referência as dissertações e teses, ou seja, produções do conhecimento nos cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, por meio de uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), e no Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – (Oasisbr). A análise das considerações finais dos autores Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016) e Oliveira (2017) sobre os resultados encontrados sobre a permanência do estudante cego na educação superior revelou diferentes perspectivas e ênfases, mas também pontos de convergência em relação aos desafios e avanços na inclusão de alunos com deficiência visual no contexto universitário.

Finalmente as considerações finais encerram, mas não finalizam as análises tecidas nesta pesquisa.

Destacamos aqui também que os usuários de Leitor de Tela (NVDA) encontrarão nesta dissertação no início de cada tabela os comandos para que o referido software proceda sua leitura. Ao focar o topo das tabelas, o leitor ouvirá a seguinte informação: [como ler a tabela abaixo com o NVDA: Para mover o cursor entre as colunas, tecle Ctrl+Alt+Seta para a Direita ou Esquerda. Para Mover o cursor entre as linhas, Ctrl+Alt+Seta para baixo ou para cima].

2 HISTÓRIA E CONCEITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

CEGAS

Essa seção apresenta um relato sobre a história da pessoa com deficiência, além de trilhar os caminhos da Educação Especial no Brasil, demonstrar um estudo sobre os principais conceitos sobre deficiência visual e apresentar os dados de estudantes com deficiência visual na Educação Superior. Destaca-se aqui, também, a importância em relacionar os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

2.1 História da pessoa com deficiência

Registrar a história das pessoas com deficiência é fundamental para preservar um passado de lutas, contribuições e a longa trajetória pela conquista de direitos, o que foi essencial para construção de uma sociedade mais inclusiva no presente. Sem essa memória, corremos o risco de perpetuar a invisibilidade e o apagamento de uma parcela significativa da experiência humana.

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Desde os tempos mais longínquos, pessoas com deficiência eram tratadas pela sociedade e grupos sociais próximos como seres incapazes e inúteis.

Na Idade Média, o pai decidia o destino do filho que nascesse com deficiência, cabendo a este o direito de o abandonar ou até mesmo matá-lo. Em Roma essa prática também era comum às pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência. “Aos pais era permitido matar as crianças que nasciam com deformidades físicas, pela prática do afogamento”, afirma Gugel (2007, p. 12). Ou seja, essas sociedades preferiam o extermínio à inclusão, revelando como era o tratamento dispensado a tais pessoas pelo seu grupo social.

No período da Idade Antiga, existia a predominância de uma cultura primitiva, onde os povos eram nômades, sobreviviam da caça e da pesca e tinham a natureza como meio de abrigo e sobrevivência. Nesta forma

de vida, tais povos não aceitavam, em seu meio... “os considerados fracos, [...] aqueles que não tivessem condições de colaborar efetivamente nas atividades produtivas” (Martins, 1999, p. 128).

Com apenas algumas linhas da história das pessoas com deficiência, é perceptível que esta foi gerida por uma sociedade complexa, ou seja, aqueles que se distanciassem do que era considerado como “padrão de normalidade” ou, ainda, que não representavam produtividade para o círculo social, não se tornaram dignos de pertencimento.

Conforme Gugel (2007), “A Idade Moderna marcou a passagem de um período de extrema ignorância para o nascer de novas ideias”, porém, foi justamente no período Moderno que se iniciaram os estudos a respeito das necessidades especiais. A descoberta de patologias pela Medicina trouxe outras abordagens à questão, o que, mais tarde, também contribuiu para a educação das pessoas com deficiência.

Na idade moderna, identificamos uma mudança de concepção de deficiência por meio do interesse de educar essas pessoas. No século XVIII, Fodéré escreveu o “Tratado do bôcio e do cretinismo”. A importância desse trabalho é muito considerada até hoje, pois, pela primeira vez, levantou-se “a ideia da hereditariedade da deficiência, o fatalismo genético do cretinismo”, como nos apresenta Rodrigues (2008, p. 11). Assim começam a surgir as escolas para crianças com deficiência intelectual. Uma delas, a escola de Abendberg, criada em 1840, que tinha como objetivo a “recuperação dos cretinos e idiotas”, visando sua autonomia e independência (Rodrigues, 2008, p. 14).

O avanço humanitário ganhou força no século 19, mas foi no século 20, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, que houve um movimento de maior conscientização global das pessoas com deficiência – exigindo políticas públicas de natureza mais inclusiva e protetiva. Em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris/França, foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos – propiciando a este grupo e aos demais alguma esperança, e mesmo de forma segregada as instituições iniciaram o acolhimento a estas pessoas. Desse modo, esperava-se que de fato houvesse alguma possibilidade de educação para pessoas com deficiência, ainda que de forma precária.

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor seria criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhores atendimentos e com menos gastos sob um olhar médico, mas ainda não se pensava em colocar a pessoa com deficiência na sociedade ou nas famílias (Brandenburg; Lückemeier, 2013, p. 181).

Com essa visão mais educativa e sentimento de inclusão, começam a ser criadas no Brasil diversas entidades para atender todas as áreas da deficiência, como afirma Dorneles e Braga (2021). No Brasil, a partir do século XX, o governo e até mesmo iniciativas privadas criaram instituições que abrigavam pessoas com deficiência. No que se refere às pessoas com deficiência visual, foram criados os institutos e as associações cuja função era a de abrigar essas pessoas, ou seja, tinham a natureza de asilo, destinadas ao assistencialismo. Falar em educação inclusiva é fundamentá-la em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreendendo uma mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à Educação.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que garante o direito de todos à aprendizagem, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 2), “A ruptura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990)”.

A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva encontra-se alicerçada na Declaração de Salamanca, fruto de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca/Espanha, em junho de 1994. Com a presença de representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, a convenção ratificou o comprometimento desses países com uma Educação para Todos e assegurou o acesso das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais ao sistema regular de educação vigente. Ainda a nível internacional, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas realizou um evento em 2008 na cidade de Genebra. Nessa conferência se reuniram ministros da Educação, chefes de delegação e delegados dos 153 Estados-Membros, bem como representantes de 20 organizações intergovernamentais, 25 Organizações Não Governamentais (ONGs), fundações e outras instituições da sociedade civil.

Já no Brasil, a preocupação aparece como preceito na Constituição de 1988, e posteriormente na Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Ainda em âmbito nacional, destacam-se os seguintes documentos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de Educação Inclusiva: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96); a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de estudantes que apresentem

necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades; e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Também foram criados o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.192/2001, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008 pelo Decreto Legislativo nº 186.

Segundo a UNESCO (1994 p. 7), a educação inclusiva é uma proposta para solucionar a exclusão educacional e social. “Proceso que desafía las políticas excluyentes y en la última década se han convertido en el enfoque preferido para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas y aulas ordinarias”.

Na **educação superior**, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de **ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos**. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008b, p. 17)

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), em seu Art. 24 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, exige que os “países garantam sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis”. Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14), na Meta 4, o objetivo era “universalizar o acesso à educação básica inclusiva para pessoas com deficiência até 2024”.

Em 2015, é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que em seus Arts. 27 e 28 proíbe escolas (públicas e privadas) de recusarem matrículas com base em deficiência, e exige adaptações. Houve ainda a Resolução CNE/CP nº 2/2015: a qual define diretrizes para a formação de professores em educação inclusiva.

Em 2016, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – homologada em 2018), a qual inclui princípios de equidade e inclusão no currículo escolar.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008, p. 5).

Em 2007 e 2008, o governo brasileiro tinha como um de seus objetivos a inclusão social e a educação inclusiva. Nesse movimento político pela inclusão, o Brasil internalizou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto Presidencial n.º 6.949/2009, determinando à nação o dever de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação sem serem discriminadas, bem como elucidou a forma de igualdade de oportunidades, devendo o Estado Brasileiro executar integralmente os acordos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2009).

2.2 Educação Especial, Educação Inclusiva e o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que se realiza de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, destinada ao atendimento dos estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu papel é assegurar a oferta de recursos, serviços e estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência desses sujeitos nos processos educacionais (Brasil, 2008, p. 14).

De acordo com Pereira *et al.* (2020, p. 16), a Educação Especial contempla, entre outros, o grupo das pessoas com deficiência visual – cegas, que enfrentam barreiras específicas no ambiente educacional. A essas pessoas, são assegurados direitos ao uso de tecnologias assistivas, materiais acessíveis – como o Sistema Braille e leitores de tela –, além de adaptações pedagógicas e serviços de apoio que garantam seu desenvolvimento acadêmico em condições de igualdade com os demais estudantes.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, representou um marco teórico e organizacional

na educação brasileira. Esse documento rompe com a lógica da educação segregada ao afirmar que a Educação Especial não deve ocorrer em espaços paralelos ou separados, mas sim ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, de maneira complementar ou suplementar, assegurando a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

Diante disso, torna-se imprescindível compreender a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. A Educação Especial é uma modalidade de ensino, caracterizada pela oferta de serviços especializados, recursos de acessibilidade, apoio pedagógico específico e Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltada a estudantes que apresentam condições específicas que demandam esse suporte (Brasil, 2008). Já a Educação Inclusiva é uma concepção e um princípio político, ético e pedagógico, que defende a presença de todos os estudantes – com ou sem deficiência – aprendendo juntos, em igualdade de condições, no ambiente escolar comum, sem qualquer forma de discriminação ou segregação (Brasil, 2008).

Como enfatiza Pereira (2020), a Educação Inclusiva não substitui a Educação Especial. Ao contrário, ambas se complementam. A Educação Inclusiva estabelece que todos os estudantes tenham direito de frequentar os espaços comuns de ensino, enquanto a Educação Especial oferece os apoios necessários para que isso ocorra de forma efetiva, garantindo que estudantes com deficiência, como os cegos, tenham condições reais de acesso, participação, permanência e êxito nos processos educacionais.

No contexto da Educação Superior, a PNEEPEI (2008) orienta que a transversalidade da Educação Especial se efetive por meio de ações que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação dos estudantes. Isso envolve a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, bem como a oferta de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve atender também aos estudantes com deficiência visual (Brasil, 2008).

Dessa forma, pensar a permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior implica reconhecer que a sua inclusão vai muito além do acesso por meio de políticas de cotas. Ela requer uma estrutura institucional que assegure os apoios necessários para que esses estudantes possam concluir sua formação, superando os entraves historicamente impostos pelas práticas excludentes, como destacam Pereira (2020, p. 17-18) e os princípios da própria PNEEPEI (Brasil, 2008).

Assim, a partir do contexto de exclusão em que as pessoas com deficiência estavam inseridas em âmbito educacional e social como um todo, comprehende-se que tais políticas mencionadas possibilitaram transformações na maneira como a educação especial vinha sendo implementada e/ou estruturada até então.

Em 25 de agosto de 2009, foi promulgado o Decreto n.º 6.949, que trata da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, e ratificado pelo Brasil em 2008. O Decreto informa que o documento será executado e cumprido inteiramente, reafirmando que a pessoa com deficiência tem direito à Educação Superior e à formação continuada sem discriminação e por meio de um sistema educacional inclusivo e em igualdade de condição (Brasil, 2009).

A concepção de educação inclusiva assumida pelo Brasil fundamenta-se nos documentos emanados de organismos internacionais, conforme foi dito. Esses documentos estabelecem que a escola e os sistemas educacionais devem agregar, a seus currículos e à prática, aspectos capazes de assegurar a inclusão de todos os estudantes (Silva, 2004).

Em direção a essa linha de pensamento, Maciel e Anache (2017, p. 84) retratam que

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isso pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Maciel e Anache (2017) nos mostram a complexidade do que é uma escola inclusiva. As autoras apontam que é um processo que vai muito além da simples inserção do aluno no espaço da sala de aula regular; é uma reestruturação completa do sistema para que ele se torne, de fato, acolhedor, eficaz e capaz de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento para todos em suas mais variadas diferenças.

De acordo com Moreira (2005, p. 4),

Aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só, não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma

educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

A concepção do autor é que a educação inclusiva na educação superior é um compromisso que vai além da letra fria da lei. É um processo contínuo que exige vontade política, investimento financeiro e formação permanente. Segundo Ferreira (2016, p. 49),

Porém, apesar de o movimento da inclusão ter como princípio a finalidade de que as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente independentemente de suas características individuais, nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista este processo não é realizado em sua plenitude, em virtude da desigualdade estrutural do próprio sistema; ora, no capitalismo não apenas as pessoas com deficiência são excluídas, mas também todas aquelas que estão nos extratos mais pauperizados da sociedade ou que não se encontram inseridas no mercado de trabalho, ou ainda as que necessitam da assistência do Estado.

As políticas de inclusão, por mais bem-intencionadas que sejam, são limitadas se não levarem em conta essa contradição fundamental. Elas podem atenuar os efeitos mais cruéis da exclusão, mas não a eliminam.

A luta pela inclusão plena não pode se dar apenas no âmbito das escolas ou das leis; ela deve ser, inevitavelmente, uma luta política e social mais ampla, que questione as próprias bases do sistema que gera e naturaliza a desigualdade, ou seja, Ferreira (2016) entende que o desafio da inclusão é, em última instância, um desafio de transformação social. Para Garcia (2013, p. 1),

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos 30 anos. É possível perceber que nas décadas de 90 e 2000 houve uma tentativa de defini-los como conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como “vulneráveis” ou sinteticamente pelo termo “pobreza”. É exatamente um diagnóstico de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem a “inclusão social”. Por sua vez, uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais tem contribuído para a difusão da ideia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva”.

O texto de Garcia (2010) avança criticamente na discussão sobre inclusão, situando-a não apenas como uma questão pedagógica ou legal, mas como um dilema estrutural inerente ao sistema capitalista. A autora realiza um contraponto crucial ao reconhecer que, apesar do princípio nobre e universalista da inclusão educacional, o de respeitar e inserir todas as pessoas independentemente de suas características individuais, a sua realização plena é impossível dentro da lógica deste modo de produção.

Como já apontamos, o princípio da educação inclusiva tem respaldo na Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), de Jomtien, na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994) de Salamanca e no Fórum Mundial de Educação de Dakar (UNESCO, 2000).

Garcia (2013) coloca que, se a declaração de Jomtien tratava de uma “educação para todos”, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero. O documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de “educação inclusiva” de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população “excluída”. Ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a ideia segundo a qual é preciso fazer da “inclusão” uma responsabilidade de toda a sociedade.

Se, por um lado, o Banco Mundial (BM) afirma a noção de “inclusão” como ser inserido na corrente econômica, por outro a Unesco reitera a importância da “educação inclusiva” como uma questão de direitos humanos (UNESCO, 2003).

Depreendemos que Garcia (2004) examina como a chegada da educação inclusiva no Brasil em meio a uma reforma justificada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento, pela deterioração dos serviços públicos, por uma crise fiscal e pela inflação. Em 1990, influenciada por agências internacionais, priorizou um modelo gerencial e focalizado (não universalista).

Garcia (2004) aponta que o termo “inclusão” é ambíguo, servindo tanto a discursos progressistas quanto conservadores. Programas sociais iniciados na década de 90, por exemplo (como os de transferência de renda) são focalizados, atendendo a critérios de pobreza sem alterar a estrutura de desigualdade. A educação inclusiva, nesse contexto, é reduzida a uma estratégia de adaptação, em vez de ser um instrumento de emancipação.

Para Boanafina, Maciel e Lima (2024), as políticas de inclusão ampliam o ingresso, preconizam a permanência e alteram o perfil socioeconômico de estudantes, mesmo assim determinam dualidades importantes na educação superior.

Maciel (2020) argumenta que as políticas de inclusão não questionam a estrutura desigual do capitalismo, limitando-se a gerenciar a exclusão sem superá-la. O BM (2011) reitera a necessidade de expansão e melhoria da educação como estratégia de adaptação às mudanças e acusa uma nova estratégia centrada no lema aprendizagem para todos.

De acordo com documento do Banco Mundial (2011, p. 3), “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula”.

Segundo Garcia (2013, p. 28),

Ao analisar o discurso político emanado de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, Unesco e CEPAL, verificou-se a presença de uma administração das desigualdades sociais e educacionais legitimada nas políticas de inclusão, por meio de vários conceitos, tais como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital. Ao mesmo tempo, constitui um campo de sentidos que valoriza a educação como uma das vias principais para o desenvolvimento da inclusão, estabelecendo uma correspondência entre uma educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária.

De acordo com a autora, os termos postos nos discursos contidos na documentação analisada permitem afirmar que as políticas de inclusão estão articuladas à “refuncionalização” da educação na ordem social e econômica vigente.

Garcia (2004) aborda a temática da inclusão social e educacional no contexto das sociedades capitalistas, problematizando a contradição entre os discursos políticos de inclusão e a persistência de desigualdades estruturais. A autora fundamenta sua discussão em convenções internacionais como a de Jomtien e Salamanca e em autores críticos (como Talcott Parsons e Michel Foucault), além de analisar as políticas educacionais brasileiras à luz das influências de organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE). Garcia (2004) conclui que as políticas de inclusão, tal como formuladas, não desafiam a ordem capitalista, mas a reproduzem de forma mais palatável.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006 representa um marco significativo na promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Ela introduz novos paradigmas que transformam a maneira como a deficiência é entendida e tratada globalmente.

Apesar de ser uma ação externa em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, causando reflexões sobre o modelo biomédico, vigente naquele período, as quais resultaram na elaboração da declaração sobre os direitos da pessoa com deficiência em 2006, que ratifica o modelo biopsicossocial, tendência que norteou a já citada LBI.

Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Uma evolução significativa em termos de percepção social, tratamento e direitos.

Portanto, a declaração sobre os direitos da pessoa com deficiência inaugura o modelo biopsicossocial, abandonando o modelo biomédico. Nos deteremos neste primeiro modelo para entender como a sociedade e o governo concebem a deficiência e formulam estratégias para atender às necessidades deste grupo social. Nesse sentido, a Lei n.º 13.146 define que a avaliação da deficiência será realizada no modelo biopsicossocial: “Art. 2º, § 1º: A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (Brasil, 2015).

Depreendemos que o modelo biopsicossocial adotado para avaliar a deficiência reflete um momento político social e ideológico do tempo histórico no qual ele se dá. Até meados da década de 1970, o conhecimento médico tradicional representava o poder hegemônico para determinar a deficiência. Para o modelo biomédico, a pessoa com deficiência é portadora de uma patologia, pois entende-se que existe um padrão de normalidade do funcionamento físico intelectual e sensorial. Os desvios desta normalidade, portanto, devem ser diagnosticados e tratados de acordo com a classificação internacional da incapacidade e desvantagens constantes no “Manual de classificação das consequências das doenças”. Elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), esse documento representa um marco deste modelo, um enfoque fundamentalmente curativo, prevalecendo a busca de intervenção e minimizando ou desconsiderando a singularidade da vida de cada indivíduo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, houve crescimento dos movimentos sociais de lutas pelos direitos da diversidade humana, favorecendo mudança na compreensão das deficiências como um dos aspectos componentes desta diversidade. Já a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, que representa um marco no conceito atual de deficiência, traz como princípios o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

O conceito de pessoas com deficiência tem evoluído ao longo do tempo e é definido de maneira mais inclusiva e abrangente nas últimas décadas. Portanto, a abordagem mais utilizada atualmente é a abordagem biopsicossocial, que combina aspectos médicos e sociais. Essa visão reconhece que as barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais desempenham um papel significativo na criação da “deficiência”.

Assim, a deficiência não é apenas uma condição da pessoa, mas uma questão de inclusão e acessibilidade dentro da sociedade. Segundo essa perspectiva, uma pessoa com deficiência enfrenta obstáculos impostos pela sociedade, como a falta de acessibilidade ou a discriminação. Essa visão é atualmente a mais aceita e é reconhecida por organismos internacionais como a OMS e a CDPD da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ela define a deficiência como uma interação entre as condições de saúde de uma pessoa e as barreiras do ambiente. A deficiência não se limita à condição física, sensorial ou mental da pessoa, mas é um fenômeno que envolve a interação entre essas condições e as barreiras sociais e ambientais.

2.3 Conceitos sobre deficiência visual

A partir deste ponto, será tratado especificamente sobre a educação das pessoas com deficiência visual cegas, objeto desta pesquisa. Os dados históricos informam que já no século IV, na Capadócia, província romana na Ásia Menor, foi criado o primeiro abrigo para cegos, e lugares como estes foram encontrados também na Síria, Jerusalém, França, Itália e Alemanha e as últimas instalações com estas finalidades surgiram no século XIII em Paris, fundado por Luís IX, e só no século XVI é que começou a se pensar na educação dos cegos através do tato.

No século XVII, Valentin Haüy fundou, em 1779, o “Instituto Real dos Jovens Cegos”, e surgiu o primeiro livro destinado à educação dos deficientes visuais, publicado por Jacques Bernoulli, na Suíça, no apogeu do cristianismo (Porto, 2001). A partir de então começam a ser criadas instituições com propostas educativas que utilizavam pontos em relevos para representar o alfabeto. O capitão do exército francês Charles Barbier, uma vez a par desta possibilidade, levou seu alfabeto, que já havia utilizado estrategicamente para instruir seus soldados no escuro, àquela primeira escola de cegos. Essa invenção denominava-se sonografia e baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa. A significação tátil dos pontos em relevo do invento de Barbier foi a base para a criação do Sistema Braille, aplicável tanto na leitura como na escrita por pessoas cegas e cuja estrutura diverge fundamentalmente do processo que inspirou seu inventor (Porto, 1996).

Luiz Braille, aluno dessa escola, foi quem se incumbiu da tarefa de aperfeiçoar esse método e aos 16 anos de idade, em 1825, inventou um sistema de leitura e escrita baseado numa codificação das letras através de 6 pontos. Tal sistema abriu aos portadores de cegueira de todo o mundo a possibilidade de se educar (Porto, 1996).

Não dá para citar a educação de pessoa com deficiência visual cega sem rever a história do professor José Álvares de Azevedo: jovem cego que partiu para Paris em 1º de agosto de 1844 para conhecer o Instituto Real dos Jovens Cegos – instituição fundada no século XVIII por Valentin Haüy, conforme foi dito anteriormente. Ele deixou o Rio de Janeiro rumo à Europa para aprender o Sistema Braille e posteriormente difundi-lo pelo Brasil.

José Álvares de Azevedo retorna ao Brasil em 14 de dezembro de 1850 convertido em um jovem formoso, de trato ameno e delicado, dando provas de seus conhecimentos, especialmente em geografia e história, e trazendo uma coleção de livros impressos e manuscritos em pontos salientes, cartas geográficas, pranchas e grades para escrita e operações de aritmética, objetos até então ainda aqui não vistos (Ferreira, 2004).

No Brasil, a primeira instituição para cegos foi fundada com o apoio do Imperador Dom Pedro II no período do 2º reinado no Rio de Janeiro, em 1854, que se chamou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) e que ainda é a mais importante instituição para pessoa com deficiência visual no país, mantido pela União.

Até 1926, ano da fundação, em Belo Horizonte, do Instituto São Rafael, o Instituto Benjamin Constant foi a única instituição especializada para cegos no Brasil. Em caráter

particular, destaca-se a Fundação Dorina Nowill para Cegos, instituição cuja inauguração deu-se no ano de 1946.

No último censo de 2022, a parcela da população brasileira com deficiência é estimada em 18,6 milhões (considerando as pessoas com 2 anos ou mais). O número corresponde a 8,9% da população com essa faixa etária.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil, sendo 500 mil cegas e cerca de 6 milhões com baixa visão. Observa-se que as pessoas com visão monocular não aparecem computadas na pesquisa, já que a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, portanto anterior à realização da coleta de dados do referido Instituto.

A Lei nº 14.126, que inclui a visão monocular no rol das deficiências visuais, a classifica apenas como deficiência visual do tipo sensorial, não trazendo maiores informações sobre características específicas a respeito da pessoa com deficiência visual monocular. Mais adiante, ao tratarmos do tema de maneira mais detalhada, apresentaremos algumas características obtidas em outras fontes referentes a esse tipo de deficiência visual.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define o que é pessoa com deficiência visual:

- a. deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A deficiência visual se manifesta sob diversas intensidades, desde um rebaixamento leve até a perda total de visão. Divide-se em 2 tipos: cegueira e baixa visão (Porto, 1996). Já a Portaria nº 3.128 estabelece que cegueira e baixa visão são consideradas deficiências visuais e apresenta ainda outra categoria: a visão subnormal.

Vejamos:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de

comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Ainda segundo a Lei n.º 7.853/1989, as pessoas com deficiência, inclusive as com deficiência visual, têm direito a ações que promovam sua integração social, sendo garantido o acesso à educação, cultura e trabalho de forma que sejam eliminadas as barreiras que limitam sua plena participação social. A legislação estabelece que

Os órgãos e as entidades da administração direta e indireta devem garantir, em seus serviços, a eliminação de obstáculos e de barreiras arquitetônicas e de comunicação que impeçam ou dificultem a locomoção, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 1989, p. 2).

A Portaria n.º 3.284/2003, do Ministério da Educação, também reforça que

A deficiência visual compreende a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e a baixa visão, quando a acuidade visual é entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou o campo visual é inferior a 20 graus (Brasil, 2003, p. 2).

Ou seja, a definição técnica estabelece os critérios médicos e funcionais para caracterização da deficiência visual, reconhecendo tanto a cegueira quanto a baixa visão.

A necessidade de atendimento diferenciado está diretamente ligada às barreiras presentes no ambiente educacional e social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17) afirma que

As pessoas com deficiência visual necessitam de recursos de acessibilidade específicos, como materiais didáticos em braille, softwares leitores de tela, sorobã, além de orientação e mobilidade, a fim de garantir o seu acesso, participação e aprendizagem no contexto escolar.

Em relação aos direitos e princípios sobre a pessoa com deficiência visual, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, reforça o direito à acessibilidade, à eliminação de barreiras e à participação plena e efetiva na sociedade. Segundo o documento,

As pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena

e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008, p. 1).

Esse conceito traz uma visão social da deficiência, indicando que não é a deficiência em si que gera incapacidade, mas sim as barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas presentes no ambiente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) complementa ao destacar que “o atendimento às pessoas com deficiência visual demanda, além dos recursos e serviços especializados, formação docente capaz de compreender as especificidades do processo de aprendizagem desses estudantes, bem como eliminar práticas pedagógicas exclucentes” (Brasil, 2008, p. 14).

2.3.1 Cegueira

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2003), é considerada pessoa com deficiência visual cega quem possui a ausência total de visão ou alguma percepção de luminosidade e que tenha a possibilidade de distinguir formas a curtíssima distância. Assim, o cego total é quem não tem qualquer percepção visual, ou seja, não enxerga absolutamente nada, nem mesmo luz. Já o indivíduo que possui resquício visual se encaixa nesta primeira categoria conforme a Portaria n.º 3.128, que considera cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º, a qual delimitamos para o nosso estudo. Bruno (2009) define a pessoa com deficiência visual cega como aquela que apresenta ausência total de visão ou perda da percepção de luz. Seu processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando Sistema Braille como principal meio de comunicação e escrita.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as pessoas com deficiência visual, especialmente aquelas com cegueira total, necessitam de recursos específicos para garantir seu acesso, participação e aprendizagem na educação e na sociedade. Assim, seguem os principais recursos e serviços que possam atender às necessidades educacionais e de acessibilidade das pessoas com deficiência – cegas:

- Sistema Braille: Para leitura e escrita tátil, sendo essencial no processo de alfabetização e acesso a materiais didáticos e informativos.

- Materiais em relevo: Mapas, gráficos, figuras, plantas e representações tátteis que ajudem na compreensão espacial e de conteúdos visuais.
- Bengala longa: Recurso de mobilidade que permite à pessoa com cegueira se deslocar de forma segura e autônoma, sendo reconhecido internacionalmente como símbolo de autonomia.
- Sistemas de orientação e mobilidade (O&M): Técnicas e treinamento para deslocamento seguro em diferentes ambientes.
- Softwares leitores de tela: Programas como NVDA e JAWS, que transformam texto digital em áudio, possibilitando acesso ao computador, celular e ambientes virtuais.
- Impressoras Braille e transcrição de materiais: Produção de livros, provas e conteúdos acadêmicos em Braille ou em formatos acessíveis.
- Tecnologias assistivas diversas: Linhas Braille, ampliadores de tela, *scanners* com voz e dispositivos digitais de leitura.

A Portaria nº 3.284/2003 reforça que, para assegurar acessibilidade, as instituições de ensino devem oferecer, quando necessário, materiais didáticos em Braille, recursos tátteis e tecnológicos, além de garantir o deslocamento com segurança e autonomia, conforme necessidade do estudante (Brasil, 2003).

Já o Decreto Legislativo nº 186/2008, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura que os Estados devem garantir às pessoas com deficiência “acesso à informação, à comunicação e ao ambiente físico em igualdade de oportunidades” (Brasil, 2008b, p. 1).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, que foi a base utilizada nos documentos oficiais da época (incluindo a Política Nacional de Educação Especial – 2008 e documentos até 2019), o Brasil tinha cerca de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual severa, sendo 528.624 pessoas declaradas cegas (sem nenhuma percepção de visão) e 6 milhões com grande dificuldade permanente de enxergar (baixa visão).

O Censo 2022 do IBGE divulgou dados preliminares gerais sobre deficiência, mas os dados detalhados por tipo de deficiência ainda estão sendo organizados. Assim, os números oficiais amplamente utilizados continuam sendo os do Censo 2010 até a divulgação final do Censo 2022.

Segundo os dados do Censo Escolar 2018 por Pereira (2020), bem como documentos oficiais, temos cerca de 4.100 estudantes cegos matriculados na Educação Básica no Brasil, dentro do público-alvo da Educação Especial. Para estudantes com baixa visão, o número é significativamente maior, superando 15.000 estudantes.

Já na Educação Superior, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia cerca de 62.724 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação Superior no Brasil. Destes, aproximadamente 2.500 eram pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão).

O número de pessoas com deficiência visual na Educação Superior é bem menor em comparação à Educação Básica, revelando que existem ainda muitas barreiras no acesso e, principalmente, na permanência e conclusão do ensino superior, como apontado na própria Política Nacional de Educação Especial (2008) e nos dados discutidos por Pereira (2020).

Ressaltamos que esta dissertação propõe investigar a permanência de estudantes com deficiência visual cegos na educação superior, não importando neste momento outras categorias de deficiência visual do tipo sensorial, porém, para conhecimento e compreensão do leitor, estamos descrevendo todos os tipos de acometimento.

2.3.2 Baixa Visão

A Organização Mundial da Saúde descreve clinicamente, de acordo com a CID-11 (2018), 11^a revisão da classificação internacional das doenças e problemas relacionados à saúde, o que é visão subnormal quando define baixa visão como comprometimento visual com valores de acuidade menores que 6/18 e maiores ou iguais a 3/60 no melhor olho com uso da correção ótica adequada. O número estimado de pessoas com baixa visão é de 110000000 no mundo.

Bruno (1997, p. 7) diz que a visão subnormal vai “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Segundo a autora, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

Segundo Porto, 1996, a baixa visão pode ser identificada quando ocorre um dos seguintes fenômenos: escurecimento da visão; visão embaçada ou névoa, visão apenas de objetos extremamente próximos, ou perda de visão a distância, visão distorcida (manchas

na frente da visão); distorção de cores ou daltonismo, comprometimento do campo visual (visão em túnel e/ou falta de visão periférica), sensibilidade anormal à luminosidade e/ou à claridade e cegueira noturna.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, a CID-11 (2018) classifica a deficiência visual em dois grupos, de acordo com o tipo de visão: para longe e para perto.

Deficiência da visão para longe:

- Leve: acuidade visual inferior a 6/12
- Moderada: acuidade visual inferior a 6/18
- Grave: acuidade visual inferior a 6/60
- Cegueira: acuidade visual inferior a 3/60

Deficiência da visão para perto:

Acuidade visual para perto inferior a N6 ou N8 a 40 cm com correção. A experiência individual da baixa visão varia devido a muitos fatores diferentes, incluindo a disponibilidade de intervenções de prevenção e tratamento, o acesso à reabilitação visual (incluindo produtos assistivos como óculos ou bengalas brancas) e a acessibilidade de edifícios, meios de transporte e meios de informação.

De acordo com a Portaria nº 3.128, de 2008, que estabelece diretrizes para as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual, a deficiência visual é caracterizada pela perda total (cegueira) ou parcial (baixa visão) da capacidade visual de um ou ambos os olhos.

Conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se baixa visão ou visão subnormal quando a acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou quando o campo visual é inferior a 20 graus, com a melhor correção óptica. Já a cegueira é caracterizada quando a acuidade visual corrigida no melhor olho é inferior a 0,05, ou quando o campo visual é menor que 10 graus, também com a melhor correção óptica.

Essas definições, que correspondem às categorias 1 e 2 (baixa visão) e categorias 3, 4 e 5 (cegueira) do CID-10, orientam a organização dos serviços de atenção básica e de reabilitação visual no âmbito da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência visual.

Para ajudar na compreensão da diferença que há entre cego e baixa visão, usaremos um texto do Instituto Federal da Paraíba.

A deficiência visual não se apresenta de uma única maneira. Há várias situações, desde aquelas em que há completa ausência de visão até aquelas em que existe resíduo visual útil à realização de muitas atividades, mas que não podem ser otimizadas ao nível da capacidade visual plena. Para facilitar a compreensão, costuma-se dividir a deficiência visual em cegueira e baixa visão. A cegueira é um comprometimento que vai desde a total ausência de resíduo visual à percepção de vultos e luminosidade. Sim, algumas pessoas cegas não conseguem realmente captar nenhum estímulo visual, mas há outras (as que apresentam alguma percepção) que são capazes de enxergar algumas coisas. Algumas podem dizer, por exemplo, se a luz está acesa ou apagada, ou se há vultos à sua frente, ainda que não possam discernir o que são exatamente esses vultos. Já a baixa visão, por assim dizer, é uma condição intermediária entre a cegueira e a possibilidade de enxergar completamente. A baixa visão se apresenta de maneiras muito diferentes. As pessoas com essa condição não enxergam com a mesma intensidade nem têm a mesma percepção. Tudo vai depender muito de qual seja a natureza do comprometimento, de como ele se manifesta, de como a pessoa está habituada a utilizar o resíduo visual.

Além da cegueira e da baixa visão, mais uma classificação passa a integrar o quadro de pessoas com deficiência visual, a visão monocular, a partir de 2021 passa a ser considerada como um tipo de deficiência visual.

2.3.3 Visão Monocular

É fundamental compreender o conceito de visão monocular, pois ele impacta diretamente a segurança, a acessibilidade e a inclusão social das pessoas que enxergam apenas com um olho. Indivíduos com essa condição podem enfrentar dificuldades em atividades como estacionar um carro, descer escadas ou servir um copo de água, aspectos que exigem atenção para prevenir acidentes e promover ambientes mais seguros. Além disso, esse conhecimento contribui para combater preconceitos, evitando interpretações equivocadas sobre desequilíbrio ou hesitação e favorecendo uma convivência mais empática.

As pessoas com visão monocular foram consideradas pessoas com deficiência após a publicação da Lei n.º 14.126 (2021).

Art. 1º: Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. Sendo assim, é considerada pessoa com visão monocular quando a visão é igual ou inferior a 20% em um dos olhos. De acordo com Mazzui, em termos práticos a visão monocular é a é a cegueira de um dos olhos e a cegueira não necessariamente precisa ser considerada uma cegueira total, de 100% da visão. A pessoa com visão monocular enxerga bem por apenas um

olho; no outro, apresenta 20% ou menos da capacidade de enxergar, o que compromete o campo visual.

Já o Conselho Brasileiro de Oftalmologia define

A visão monocular como a presença de visão normal em um olho e cegueira no olho contralateral – acuidade visual inferior a 20/200 com a melhor correção visual. A perda visual em um dos olhos dificulta a percepção de profundidade e reduz a visão periférica, limitando muitas atividades.

As causas mais comuns para a visão monocular são praticamente as mesmas doenças que causam cegueira e baixa visão, como o glaucoma, distúrbios infecciosos intraoculares (toxoplasmose), disfunções da córnea ou retina, tumores intraoculares, ambliopia (visão preguiçosa) e traumas oculares. Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia,

A visão monocular interfere com a estereopsis (percepção espacial dos objetos) permitindo examinar a posição e a direção dos objetos dentro do campo da visão humana em um único plano, ou seja, apenas em duas dimensões. Assim, pacientes com visão monocular reconhecem a forma, as cores e o tamanho dos objetos, mas têm dificuldade em avaliar a profundidade e as distâncias, características da visão tridimensional.

De acordo com a OMS, a visão monocular é caracterizada quando o paciente com a melhor correção tem visão igual ou inferior a 20/200, neste caso é utilizado o termo “cegueira legal”. A CID 10 (classificação Internacional de Doenças) neste caso é H54-4.

Desse modo, é sumariamente importante diferenciar as tipologias de deficiência visual, considerando que a escolha desta pesquisa está delimitada à deficiência visual voltada exclusivamente para a cegueira e as necessidades e peculiaridades que implicam essa parcela da população.

2.4 Dados de estudantes com deficiência visual na educação superior no Brasil

Os dados do terceiro trimestre da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo IBGE, visa produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e o desenvolvimento

socioeconômico do país. Por ser uma pesquisa por amostragem probabilística, os seus números não serão idênticos aos do Censo mais recente.

No terceiro trimestre de 2022, a pesquisa incluiu o Módulo “Pessoas com deficiência”, que visitou mais de 211 mil domicílios e atualmente é a fonte de dados mais atualizada sobre o percentual da população com deficiência no país e o seu perfil, escolaridade, trabalho e renda. É a primeira vez na história que indicadores para PCDs são disponibilizados.

A inclusão de perguntas referentes à existência de deficiência permitirá comparar os indicadores sociais de pessoas com deficiência com os do restante da população. Considera pessoas com deficiência aquelas com 2 anos ou mais de idade para as quais as respostas declaradas foram “Não conseguem de modo algum” ou “Tem muita dificuldade” em qualquer uma das seguintes perguntas (com variações aplicadas para crianças com menos de cinco anos):

- “Tem dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato?”;
- “Tem dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos?”;
- “Comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade para ouvir sons, como vozes ou música, mesmo usando aparelhos auditivos?”;
- “Tem dificuldade para andar ou subir degraus?”;
- “Comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade para andar?”;
- “Tem dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos?”;
- “Tem dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes?”;
- “Comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade para pegar objetos pequenos?”;
- “Tem dificuldade para lembrar-se das coisas ou se concentrar?”;
- “Comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade para aprender?”;
- “Tem dificuldade para realizar cuidados pessoais, como tomar banho ou se vestir?”;
- “Tem dificuldade de se comunicar, para compreender e ser compreendido?”
- “Tem dificuldade de se comunicar com os moradores do domicílio?”.

Cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência. Os dados são do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022. Em 2022, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais de idade.

Entre as pessoas sem deficiência, apenas 12,5% estavam nesse grupo etário. No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução.

A taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. A desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com nível superior: nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência.

O nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%). Cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%.

O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690. A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo de 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental contra 93,9% entre os sem deficiência.

Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência.

[Como ler as tabelas abaixo com o NVDA: Para mover o cursor entre as colunas, tecle Ctrl+Alt+Seta para a Direita ou Esquerda. Para Mover o cursor entre as linhas, Ctrl+Alt+Seta para baixo ou para cima].

Tabela 1 – Alunos ingressos no ensino superior de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022

Alunos ingressos no ensino superior	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Número de ingressos	2.986.636	3.226.906	3.446.328	3.633.644	3.765.669	3.945.091	4.756.957
Com deficiência	12.296	14.056	17.737	17.925	22.055	24.064	33.352
Com cegueira	734	723	953	972	1.088	1.525	2.077

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com dados da Pnad Contínua (2022).

Tabela 2 – Alunos ingressos em Instituições Privadas de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022

Alunos ingressos em Instituições Privadas	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Número de ingressos	2.456.984	2.637.146	2.865.272	3.074.231	3.238.544	3.452.830	4.231.437
Alunos com deficiência ingressos em cursos EAD	3.493	4.000	4.820	5.702	10.693	12.483	19.146
Com Deficiência	8.518	9.478	11.064	12.143	16.209	16.981	26.112
Com cegueira	547	467	559	661	828	1.204	1.779

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com dados da Pnad Contínua (2022).

Tabela 3 – Alunos ingressos em Instituições Públcas de acordo com a sinopse estatística da Educação no Ensino Superior de 2022

Alunos ingressos em Instituições Públcas	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Número de ingressos	529.652	589.760	581.056	559.413	527.125	492.261	525.520
Alunos com deficiência ingressos em cursos EAD	128	607	586	283	296	624	1.194
Com deficiência	3.778	4.578	6.673	5.782	5.846	7.083	7.240
Com cegueira	187	256	394	311	260	321	298

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com dados da Pnad Contínua (2022).

Ao traçar a trajetória histórica das pessoas com deficiência, torna-se evidente a luta contínua desse grupo pela construção de uma educação especial e inclusiva. Apesar dos avanços conquistados ao longo do tempo, persistem desafios estruturais significativos, como a influência de interesses políticos e econômicos que, muitas vezes, deturpam o verdadeiro propósito da inclusão.

Observa-se que, entre 1995 e 2022, o Estado brasileiro buscou alinhar-se às propostas de instituições internacionais, uma vez que a concepção de educação inclusiva adotada no país tem como base documentos oriundos desses organismos. Internamente, esse compromisso também se fundamenta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Para que a inclusão se torne efetiva, é necessário ir além da simples criação de instituições e políticas voltadas à permanência de estudantes com deficiência na educação superior. O avanço em direção a uma educação inclusiva deve impulsionar uma transformação profunda, que enfrente não apenas barreiras físicas e pedagógicas, mas também as estruturas de poder que mantêm a marginalização desses sujeitos.

3 POLÍTICAS E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Essa seção tem como objetivo apresentar políticas específicas para a Educação Superior, em especial destinadas a favorecer a permanência de estudantes com deficiência nesse nível de educação. Pretende-se, então, demonstrar uma conjuntura crítica entre os elementos sobre o conceito de Política, entendida como um processo através do qual interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas, prioritariamente com a visão de um processo político de inclusão.

Propõe-se analisar como as políticas preconizam a inclusão das pessoas com deficiência, em especial aquelas com deficiência visual, com foco nas pessoas cegas no contexto da Educação Superior. Essa inclusão ocorre, principalmente, por meio da reserva de vagas destinadas especificamente a esse grupo, ampliando suas oportunidades de acesso por intermédio da política de cotas. Apesar desse avanço, observa-se que esse público ainda enfrenta um processo gradual de aceitação social e permanece, em grande parte, excluído economicamente.

Inicialmente, busca-se compreender o esquema teórico utilizado para interpretar a história da Política brasileira ao utilizarmos algumas evidências bibliográficas e legislações pertinentes aos períodos em que se estabeleceram a política de direitos da pessoa com deficiência no Estado Brasileiro. Política é a condução da nossa própria existência coletiva, com reflexos imediatos sobre nossa existência no âmbito social.

Compreende-se também o alcance individual do conceito aqui explorado, que envolve um conflito mais ou menos explícito, entre distintas visões de política na sociedade e na chamada sociedade inclusiva. Vale destacar que o desenvolvimento do processo para uma sociedade inclusiva assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e concreta aprendizagem de todos em igualdade de condições.

Ao longo da história, inúmeros pensadores, de filósofos a cientistas políticos, empenharam-se em definir o conceito de política. A etimologia do termo remete ao grego *politikós*, relacionado ao cidadão da *Polis*, a Cidade-Estado grega. A *Polis* era compreendida não apenas como espaço físico, mas sobretudo como o lugar da vida em comunidade, onde o cidadão exercia sua participação ativa na organização da sociedade.

Para Aristóteles (2005), o ser humano é um *zōon politikón*, ou seja, um animal político, cuja natureza encontra sua plenitude na convivência social e no engajamento na

vida pública. Essa concepção afirma que a política é inerente à condição humana e à vida em sociedade, sendo, portanto, uma prática cotidiana e não restrita aos agentes do poder formal.

Essa perspectiva é compartilhada por Hannah Arendt (2002), que comprehende a política como o espaço da ação e da pluralidade, onde os indivíduos manifestam sua liberdade por meio do discurso e da ação em comum. Da mesma forma, Bobbio (2000) ressalta que a política surge como resposta à necessidade de convivência regulada entre os indivíduos, sendo um fenômeno indissociável das relações humanas e sociais. O termo “Política”, no âmbito do senso comum, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício.

Para Ribeiro (1998, p. 28):

Definir a Política apenas como algo relacionado ao poder não chega a ser satisfatório. Se pensarmos bem, veremos que a frase “a Política tem a ver com o exercício do poder” não quer dizer muita coisa, principalmente porque há inúmeras dificuldades para que se saiba o que é “poder”. Que significa “ter poder”? Não pode ser simplesmente estar investido em algum cargo, pois acontece com frequência que os ocupantes de um cargo qualquer se submetam à vontade de outras pessoas, não ocupantes de cargo algum – as chamadas eminências pardas. Não basta, também, usar expressões como “carisma” ou “magnetismo” ou “poder do dinheiro”, pois isto tampouco explica muita coisa, ou não explica coisa alguma.

Em se tratando da etimologia do termo “Política Pública”, a política exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*. Já a palavra pública é de origem latina – *publica*, e significa povo ou do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado (Oliveira, 2010).

Assim, ao contrário da visão reducionista que associa política apenas ao exercício do poder institucional ou à atuação de políticos profissionais, comprehende-se que a política está presente em todas as formas de organização da vida coletiva e na busca por consenso, justiça e bem comum. Nesse caso, a Política passa a ser entendida como um processo por meio do qual interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas.

Ampliando-se o conceito de Política para Ciência Política, esta estuda o funcionamento e a estrutura de uma sociedade, de um Estado e das instituições políticas. Também tem como objeto de estudo as relações de poder entre os sujeitos, as formas de organização de um Estado. Assim, a Ciência Política trata das formas de atuação na sociedade em relação à cidadania e à justiça. É responsável pelo estudo da influência dos fenômenos políticos e sociais sobre uma determinada sociedade, sobre os comportamentos e as relações sociais.

Nesse sentido, a política pública como ciência necessita ser desvelada, pois sua essência encontra-se oculta em sua aparência. De acordo com Howes Neto (2020):

[...] Pois, não se pode tomar a “aparência” pela “essência”. As Políticas Públicas estão compreendidas aqui como a aparência do fenômeno, e não como o fenômeno mesmo (a sua essência). Em outras palavras, as Políticas Públicas são a evidência objetal, a aparência empírica e factual de um processo que se busca compreender. Quais foram as determinações que levaram à sua formulação, e uma vez elaborada, quais são os processos que ela move, e que dela decorrem? As políticas públicas são as manifestações concretas e fenomênicas, portanto, a aparência de determinados fenômenos.

Para Marx (2013), em *O Capital*, Capítulo I, a ciência é a essência oculta sobre aparência fenomênica a nossa volta. Ele afirma que se toda aparência revelasse a essência não precisaria de ciência, a essência só é revelada através do método materialista histórico-dialético. Ele acreditava que somente esse método era capaz de inteligir a sociabilidade do capital, a natureza social e econômica do modo de produção capitalista.

Trazendo para o contexto deste estudo, quem exerce o poder é a elite econômica carregada de ideologia neoliberal, a qual se consolidou no Brasil em 1990, adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Esse grupo, baseado em valores inerentes a esse sistema político-econômico e interesses que orientam as ações e as decisões dos agentes que detêm, conduzindo-os a escolhas que atendem prioritariamente a interesses particulares. Nesse cenário, leis e políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência são criadas e implementadas sob um discurso inclusivo, amplamente difundido em diferentes contextos, como a educação, o trabalho e as políticas sociais.

O governo FHC intensificou a proposta do estado mínimo no Brasil (1995-2003) e foram realizadas as maiores privatizações da história do Brasil. Durante esse período,

cerca de 78,6 bilhões de reais dos cofres públicos foram privatizados. Entre 1995 e 1998, houve a privatização de 80 empresas. Segundo o governo, as privatizações justificam-se por serem empresas improdutivas. Assim, elas são vendidas pela metade do preço e quando passam para o controle particular de grupos e conglomerados privados, sobretudo internacional, são valorizadas, pois é investido capital privado e o estado passa receber mais imposto, tendo as agências reguladoras para garantir o contrato entre o poder público e as ex-empresas públicas.

A lógica privatista caracterizou o governo FHC, inclusive na educação superior. A terceirização da educação superior privada consistiu em um dos objetivos do governo em questão. Foi um período com pouco investimento em universidades públicas. A ideologia neoliberal defende a não intervenção do estado na economia e forçosamente o estado elabora políticas públicas que incentivam o individualismo, seriam, de modo mais profundo, fundadas sobre a concepção de uma *sociedade mínima* (Castel, 2003, p. 338).

Nesse sentido, o neoliberalismo tem função basilar no que diz respeito às tomadas de decisões no campo da economia, mas também em outras áreas importantes. Consequentemente, esse pensamento orienta diversos setores essenciais para o desenvolvimento de um país, como a educação, que sempre se baseou no momento econômico global para planejar suas metas e executar suas ações e não seria diferente no Brasil de 1990, pois naquele período histórico o país fundamentou-se nos princípios neoliberais do livre mercado, mínima intervenção estatal e globalização.

[...] sendo orientado pela lógica da globalização e do neoliberalismo, que influenciam as relações sociais e econômicas do Brasil. Assim, as análises são feitas considerando- se a lógica da globalização e do neoliberalismo em um país capitalista que elabora suas políticas públicas de acordo com o sistema econômico e social em que está inserido (Maciel, 2020, p. 28).

Em 1995, mesmo envolto em uma lógica capitalista e entusiasmado com o avanço do neoliberalismo, o Estado Brasileiro promove avanços na área social. Segundo Draibe (1993, p. 90),

Atingi-lo exigiria por certo reestruturar, corrigir, limpar por dentro o próprio sistema de políticas sociais, cujas piores distorções já se conheciam. Entre elas, a distribuição muito desigual dos benefícios sociais, concentrados e apropriados por alguns segmentos, corporações, regiões, além de grupos etários, raças e o sexo masculino.

Já em 1995, começa a ser pensada Agenda para o Futuro da Educação incluindo aí a educação especial como outras modalidades de ensino, foi promulgada no ano seguinte a mais importante Lei para educação, com um significativo avanço para as pessoas com deficiência a LDB.9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), portanto em vigência, uma vez que a lei 5692 de 11/08/1971 tinha até então status de lei de Diretrizes e Bases da Educação.

[...] Finalmente, o que talvez constitua a mais forte das razões, é que muitas das proposições atribuídas ao neoliberalismo não são, efetivamente, monopólio daquela tendência, nem mesmo das fontes originais em que parece nutrir-se. Ao contrário, fizeram ou fazem parte de ideários democratas ou socialistas, circunstancialmente apagados pela onda neoliberal. Esta apropriação resulta numa estratégia eficiente de predominância ideológica, conferindo aparente originalidade e força persuasiva a esta corrente que terminou, por exemplo, por reclamar exclusividade sobre quaisquer propostas de modernização social e política.

[...] A condição dessa apropriação é que o neoliberalismo confirma tendências profundas de modificações da sociedade, apreendidas a seu modo pelos setores politicamente colocados à sua direita do espectro político, mas obviamente também reconhecidas pelos que, à esquerda, identificam e advogam transformações sociais e políticas (Draibe, 1993, p. 88)

Com esse cenário, as pessoas com deficiência eram incentivadas a ingressar no mercado de trabalho para que também pudesse produzir e deixar de receber dividendos previdenciários. A diminuição do poder do Estado, conforme proposta pela visão Neoliberal implementada no governo Fernando Henrique, evidencia a contradição da política adotada no país nesse período: esperava-se que as pessoas com deficiência deixassem de representar despesa pública e se tornassem economicamente produtivas, mantendo a ideia de uma sociedade moderna centrada na produtividade.

Apesar do preconceito experimentado por muitos nos movimentos históricos mencionados anteriormente, tais indivíduos acreditaram que seriam inclusos no mundo da educação e do trabalho. No entanto, esses profissionais tendiam a se inserir preferencialmente no serviço público, pois as vagas reservadas por lei nos certames lhes garantiam uma certa equidade em termos de concorrência. Além disso, após o período do estágio probatório, a permanência no trabalho se tornaria mais estável. Em contraste, no setor privado, embora a contratação seja relativamente acessível, a manutenção do emprego revelava-se mais difícil devido à concorrência desleal.

Desse modo, o grupo das pessoas com deficiência se juntava a outros grupos sociais igualmente marginalizados em um movimento de luta por direitos de participação na sociedade e na busca por empregos e acesso à educação. Impulsionados com a realização de convenções, tratados e leis no Brasil e no mundo, vários organismos internacionais e nacionais começaram a incentivar as pessoas com deficiência a irem à luta por seus direitos.

Nesse contexto, observa-se um momento histórico, que em uma certa medida as pessoas com deficiência deixaram de ser invisíveis e tomaram consciência de seus direitos.

As leis e declarações as quais veremos adiante tratam de inclusão social e nortearam não só as realizações dos anos 1990, mas também os programas e políticas da década seguinte. Assim, analisaremos aqui dados referentes às relações estabelecidas entre tais documentos e as políticas públicas voltadas para a inserção de pessoas com deficiência na educação superior, de acordo com o recorte temporal desta pesquisa, o qual compreende os anos de 1995 a 2022.

3.1 Principais documentos internacionais e nacionais para pessoa com deficiência

A construção de marcos legais voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência baseia-se em uma trajetória histórica marcada por mobilizações sociais e compromissos institucionais nacionais e internacionais. No âmbito global, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (março de 1990), realizada em Jomtien, Tailândia, que teve como objetivo aumentar a oferta de educação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem sobretudo de crianças em todo mundo.

A Declaração de Salamanca (1994), fruto da Conferência Mundial de Educação Especial da UNESCO, também teve papel fundamental ao estabelecer diretrizes para a educação inclusiva como princípio universal, promovendo a integração de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino.

Ainda no plano internacional, citamos a CDPD, já citada em parágrafos anteriores, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional por meio do Decreto n.º 6.949/2009.

A Convenção representa um avanço paradigmático ao reconhecer a deficiência como resultado da interação entre pessoas com impedimentos e as barreiras impostas pela

sociedade, exigindo dos Estados a promoção da acessibilidade, igualdade de oportunidades e inclusão plena em todas as esferas sociais, inclusive na educação.

Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação inclusiva.

No Brasil, diversos instrumentos legais foram elaborados ou reformulados com o objetivo de alinhar-se aos preceitos internacionais de inclusão. A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à igualdade e à não discriminação, assegurando, nos Arts. 205 e 206, respectivamente, que a educação é direito de todos e dever do Estado, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Tratando-se de políticas voltadas a pessoas com deficiência, no último ano desta histórica década, em 1989, editou-se a Lei n.º 7.853, que definiu uma “política nacional de integração para pessoa portadora de deficiência” (Brasil, 1989, p.2). Além dela, podemos citar a Lei n.º 8.069 de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Com o movimento de luta se intensificando e uma certa pressão social, o estado brasileiro se mobiliza e edita mais uma lei em favor das pessoas com deficiência, que, à época, ainda eram legalmente tratadas como “portadoras de deficiência”. No entanto, desde 2010, esse termo foi oficialmente substituído por “pessoa com deficiência”, em consonância com uma perspectiva mais inclusiva e respeitosa. O Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência definiu, através da Portaria n.º 2.344, de novembro de 2010, que a forma correta para o tratamento das pessoas com necessidades especiais, por lei, deve ser Pessoa com Deficiência.

Tais leis foram promulgadas inicialmente no serviço público federal a fim de amparar os grupos minoritários e lhes dar “condição de igualdade”, como a Lei n.º 8.112 de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais e dá outras providências. No Art. 5º, por exemplo, as pessoas com deficiência foram contempladas com reserva de vagas no certame federal.

Nesse sentido, em 1991 foi aprovada a Lei n.º 8.213, que estabeleceu normas e diretrizes para o sistema previdenciário no Brasil ao regulamentar os direitos dos trabalhadores no que tange aos trabalhadores com deficiência. Uma das ações mais importantes para este grupo foi a garantia de cotas nas empresas.

Nesse cenário que leis e declarações em benefício da pessoa com deficiência eram editadas, em 1993, no Brasil, foi aprovada a Lei n.º 8.742, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que propõe garantir a proteção social aos brasileiros em situação de vulnerabilidade, assegurando-lhes a assistência social. Também foi criado o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que se trata de uma ajuda financeira a idosos e pessoas com deficiência que não tenham condição de prover a própria subsistência.

Outra ação por parte do poder público foi a edição do Decreto Federal n.º 3.298 de 1999 (Brasil, 1999), que regulamentou tanto as vagas nos concursos públicos, as cotas no setor privado e a Política Nacional para a Integração da Pessoa *Portadora* de Deficiência, esta última regulamentada pelo Decreto n.º 3.048 (Brasil, 1999).

A década de 1990 foi um seleiro de leis e convenções no Brasil e no exterior, nos últimos anos do II milênio, além dos decretos que regulamentaram as leis de cotas em prol da pessoa com deficiência. Foi criado por meio do Decreto n.º 3.076/1999, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), sendo ratificada no Brasil em 2001, pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Posteriormente, a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 estabeleceram normas gerais e específicas sobre acessibilidade, contemplando desde adaptações arquitetônicas até a comunicação inclusiva.

Entre os anos de 2003 e 2010 ocorreu concomitantemente um período de amplo desenvolvimento socioeconômico e inclusão em suas diferentes formas, especialmente a educacional. Oliveira, Souza e Perucci (2018, p. 56) afirmam que esse período foi marcado “[...] por uma expansão dos investimentos nas áreas da educação e da assistência social, com substanciais avanços nos indicadores sociais”. Entre 2003 e 2006, as ações governamentais foram regidas por elementos da lógica neoliberal, especificamente na econômica, o que se justifica pelo fato de conquistar a confiança e a credibilidade do mercado, visto que existia esse modelo econômico a ser seguido.

O Plano Nacional de Educação – 2001-2010 estabeleceu as seguintes metas para a educação brasileira: a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e

regionais. Em atendimento ao PNE (2001-2010), foi criado em 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Criado em 1996, o Fundeb incluiu as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos ao que antes era restrito ao ensino fundamental regular.

Conforme mencionado anteriormente, o Governo Federal brasileiro desenvolveu um conjunto de políticas públicas e programas voltados à promoção da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegurou o direito à educação em todos os níveis, outras normativas complementares foram implementadas, como a Portaria MEC nº 1.679/1999 e a Portaria nº 3.284/2003, que passaram a exigir acessibilidade nos processos de autorização e credenciamento de cursos superiores.

Os Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 aprofundaram essa perspectiva ao regulamentar a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, neste último caso, relacionada à Língua Brasileira de Sinais (Libras), estabelecendo obrigações para instituições de ensino quanto à eliminação de barreiras. Em 2005, foi criado o Programa Incluir com o objetivo de fomentar a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), promovendo adaptações físicas, pedagógicas e comunicacionais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

Além disso, programas estruturantes como o REUNI (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tiveram papel relevante na ampliação do acesso e na implementação de medidas inclusivas no ensino superior, alinhando-se às diretrizes de democratização da educação.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado em 2010 pelo Decreto n.º 7.234, incorporou explicitamente a permanência de estudantes com deficiência entre suas prioridades. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) consolidou juridicamente o direito à educação inclusiva, exigindo das instituições adaptações razoáveis e a oferta de recursos de acessibilidade. Entre 2009 e 2021, observou-se um aumento expressivo na matrícula de estudantes com deficiência na educação superior: de 13.947 para 43.633 estudantes, o que revela um crescimento de mais de 200%, segundo dados do INEP.

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios estruturais, como a ausência de formação adequada para docentes, escassez de materiais acessíveis e desigualdade no acesso a tecnologias assistivas.

Já em relação à educação superior, o governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, que oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas. E criou também o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007, que visa expandir e reestruturar as universidades federais. Em 14 de abril de 2004, o governo criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861 com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior.

Já em 2006, foi assinado o Decreto nº 5.773, que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, e o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira. Em 24 de abril de 2007, foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata dos objetivos e das ações para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

Uma política específica para deficientes visuais foi a Lei nº 10.753, a qual instituiu a Política Nacional do Livro, tendo diretrizes no Art. 1º, inciso XII, e Art. 2º, inciso VIII, que buscavam “assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura”, bem como os “livros impressos no Sistema Braille” (Brasil, 2003).

Já em 2 de dezembro de 2004, foi assinado o Decreto nº 5.296, sendo publicado no dia 3 de dezembro do mesmo ano, data que é comemorado o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, instituído pela ONU em 1992. O Decreto nº 5.296 regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que prioriza o atendimento de pessoas específicas, e a Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece normas para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Para implementar programas de ampliação do acesso e da permanência na educação superior, segundo Maciel e Anache (2017, p. 78):

O Governo Brasileiro assinou o Decreto-Lei nº 5.296 – que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000 –, art. 227, § 2º, e a Constituição Federal, art. 244, para cumprir este Decreto, o governo criou o Programa de Acesso a Universidade (Incluir), voltado exclusivamente para as instituições públicas federais de educação superior. Em 29 de dezembro de 2005, o governo assinou o Decreto nº 5.622, regulamentando a oferta de educação a distância na educação superior, no sentido de que a ampliação da oferta de vagas ocorra, também, por meio dessa modalidade

e não da abertura de novos cursos de graduação nas instituições públicas.

Em um esforço para manter o estudante do ensino superior matriculado, foi criado em 2008, através do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual “apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de educação superior (IFES)” (Brasil, 2010, p. 79). Segundo esse plano, “o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (Brasil, 2010, p. 79).

No campo educacional, o governo editou em 2014 uma nova versão do Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor por meio da Lei n.º 13.005/2014. O plano estabeleceu 20 metas para a educação até 2024, contemplando, entre outras prioridades, a melhoria da qualidade da educação básica, a valorização dos profissionais da área, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar para crianças e jovens.

Ainda nesse contexto, foi assinada a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que alterou a Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013, criando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC tinha como objetivo principal garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, isto é, até os oito anos de idade. Para tanto, o programa envolveu ações de formação continuada de professores, distribuição de materiais didáticos e avaliações regulares do desempenho dos estudantes.

Na educação superior, o governo federal intensificou a expansão das universidades e institutos federais, processo iniciado na década de 2000. Um exemplo desse esforço foi a criação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), instituída pela Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013, e da Universidade Federal do Sul da Bahia, também criada em 2013 por meio da Lei nº 12.818, ambas localizadas na mesma região.

No que se refere ao acesso ao ensino superior, programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa Reuni e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foram fundamentais. Em julho de 2011, foi criado o programa Ciência sem Fronteiras, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq) e por empresas parceiras, cujo objetivo inicial era expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação no país, além de promover a competitividade brasileira por meio do intercâmbio acadêmico.

Ainda em 2011, foi instituída a Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres) por meio do Decreto n.º 7.480, de 17 de abril daquele ano, que assumiu as funções atribuídas à Secretaria de Educação Superior (SESU), à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e à extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed). Paralelamente a essas ações, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído pelo Decreto n.º 7.612/2011, que reforçou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo país com equivalência de emenda constitucional.

A Lei n.º 12.711/2012 instituiu a política de cotas nas universidades e institutos federais, constituindo uma das principais ferramentas para a inclusão de jovens pretos, pardos e indígenas nos espaços acadêmicos. Essa legislação garantia que 50% das vagas fossem reservadas para estudantes provenientes de escolas públicas. No âmbito da inclusão, destaca-se também a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabeleceu direitos e garantias para pessoas com deficiência, buscando promover a igualdade e eliminar barreiras que limitem sua participação plena na sociedade. Essa lei representa o principal marco jurídico nacional da atualidade. Inspirada na CDPD, a LBI consolida os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação em igualdade de condições com os demais, com ênfase na oferta de recursos de acessibilidade, formação de profissionais e eliminação de barreiras atitudinais, tecnológicas e estruturais.

Embora o início da década de 2010 tenha apresentado avanços significativos na inclusão social, na expansão do acesso à educação infantil e no fortalecimento do ensino superior, a conjuntura econômica e política a partir de 2016 modificou esse cenário favorável. A crise política, iniciada com os protestos de 2013, associada à piora da situação econômica e à grave recessão que afetou o país a partir de 2014, impactou negativamente o desenvolvimento das políticas públicas e os investimentos sociais.

No que tange às políticas voltadas à Educação Especial no Brasil, destaca-se a Nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto n.º 10.502, de 2020, posteriormente revogada pelo Decreto n.º 11.370, de 2023. A PNEE previa a possibilidade de matrícula de estudantes com deficiência tanto em escolas regulares

quanto em instituições especializadas, porém incentivava a separação desses alunos em salas distintas, medida que encontrou resistência significativa por parte da sociedade.

Em resposta, um grupo composto por 20 entidades da sociedade civil, defensoras da inclusão escolar, publicou uma nota oficial em 30 de setembro de 2020, na qual solicitava a revogação do decreto ou que fosse declarado inconstitucional e ilegal. A nota destacava a necessidade de “defender a continuidade dos investimentos na escola regular, e também no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), para que os direitos à educação e à saúde de qualidade sejam garantidos” (Posicionamento [...], 2020).

Esses documentos, articulados entre si, formam a base normativa para a construção de políticas públicas inclusivas e reafirmam o compromisso ético e legal do Estado brasileiro com a promoção da cidadania plena das pessoas com deficiência.

Como já ressaltamos, apesar da austeridade econômica imposta pelo modelo neoliberal implementado no Brasil em 1990, esse período foi marcado pela promulgação de diversas leis e convenções, tanto no âmbito nacional quanto internacional, especialmente nos últimos anos do século XX e na primeira década dos anos 2000. Observa-se, nesse contexto, um crescimento significativo no número de programas sociais, que proporcionaram avanços substanciais nos indicadores sociais, bem como a expansão da Rede Federal de Educação Superior, resultando em aumento no número geral de matrículas, inclusive de estudantes com deficiência.

Contudo, percebe-se que essas ações se fundamentam em valores intrínsecos ao sistema político-econômico vigente e nos interesses que orientam as decisões dos agentes detentores do poder, os quais influenciam as políticas públicas para atender a interesses particulares. Dessa forma, a criação e implementação de leis e políticas voltadas às pessoas com deficiência frequentemente se apresentam sob um discurso inclusivo, amplamente difundido em diferentes contextos, como na educação, no trabalho e nas políticas sociais, mas nem sempre traduzido em práticas efetivas.

Segundo Gimenez (2022, p. 38),

Historicamente, é o Estado responsável direto pela implementação de políticas públicas, no entanto, existe o envolvimento de diferentes forças e interesses políticos que interferem na elaboração delas. As políticas educacionais para acesso e permanência são complementares e fundamentais para minimizar o processo de exclusão nesse nível de ensino.

As políticas educacionais no Brasil têm assumido características inclusivas, em especial as publicadas a partir da década de 1994. Entretanto, o conceito de inclusão expressa um movimento antagônico: busca o direito de grupos historicamente excluídos, mas não altera a condição que gera as desigualdades sociais e econômicas que interferem nas condições de vida desses grupos.

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é um objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema. Um dos aspectos apontados no discurso da inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o direito à educação.

Para Maciel (2020), documentos primários, como as leis, são resultado dos embates políticos e das lutas que se concretizam nos consensos resultantes dos diversos interesses sociais, econômicos e políticos que são intrínsecos aos sujeitos sociais que as elaboram, bem como ao grupo no qual são produzidos. Nesse sentido, o discurso da inclusão no campo teórico de proporcionar condições iguais para todos se choca com os princípios do capitalismo, que dependem da desigualdade e da exploração para continuar existindo.

A seguir, apresentaremos as políticas de educação superior, destacando documentos que preconizam o acesso e a permanência a esse nível de educação, ampliando vagas e possibilidades de ingresso na graduação.

3.2 Políticas de educação superior no Brasil

Esse item tem como objetivo apresentar políticas específicas para a educação superior, com destaque para os Programas de Acesso e Permanência nesse nível de ensino.

Para a educação superior privada, os principais programas foram: Fies e Prouni. Para as instituições públicas, em especial as Federais, os principais Programas foram: Incluir, Reuni, Sisu, Pnaes e Política de Cotas. Vários documentos foram publicados para a ampliação do acesso, mas os destacados foram selecionados para esta pesquisa, considerando sua interferência no acesso e na permanência na educação superior.

Especificamente pela natureza do programa, neste ponto daremos ênfase ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), instituído pelo Ministério da

Educação (MEC) do Governo Federal, e que visa assegurar o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes).

O programa Incluir cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Segundo indicações do Ministério da Educação,

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

O Programa Incluir apresenta orientações e financiamento específicos para acessibilidade na educação superior, ampliando as possibilidades de permanência deste grupo nas instituições federais. Segue trecho do seu documento orientador:

Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESU, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

O Programa Incluir não menciona especificamente estudantes cegos, mas ao indicar acessibilidade e recursos específicos ao grupo de estudantes com deficiência, envolve as especificidades do grupo público-alvo desta pesquisa.

Retomando os programas destinados ao processo de inclusão na educação superior, definimos:

Reuni: o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, “institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni”. Em seu Art. 1º, apresenta como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007).

Sisu: O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um programa do Governo Federal brasileiro criado pelo MEC para democratizar o acesso às instituições públicas de ensino superior no país.

Por meio do SISU, os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm a oportunidade de disputar vagas em universidades públicas e institutos federais. A seleção é feita com base na média das notas obtidas no ENEM, respeitando o limite de vagas disponíveis para cada curso e modalidade de concorrência. A seleção considera as escolhas dos candidatos inscritos, bem como seus perfis social e econômico, conforme as disposições da Lei de Cotas (Brasil, 2012).

Pnaes: A Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) foi organizada para ampliar e garantir as condições de permanência e o êxito dos estudantes matriculados nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica, com especial atenção aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Implementada pelas Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), a iniciativa é formada por uma série de programas do governo federal que organizam e sistematizam ações já realizadas por universidades e institutos federais, com o intuito de fortalecer a assistência estudantil e o enfrentamento da evasão. Os objetivos da Pnaes incluem democratizar o acesso à educação pública federal, minimizar desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão e melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes. Implementada conforme a disponibilidade de recursos orçamentários, a política pode ser estendida a estudantes de programas presenciais de mestrado e doutorado, além de alunos de instituições de ensino superior públicas gratuitas dos estados, dos municípios e do Distrito Federal por meio de convênios.

Os Programas apresentados se destacam pela perspectiva de ampliar as possibilidades de ingresso e de permanência de estudantes na educação superior para todos os estudantes. Em especial, destacamos a Política de Cotas e o Programa Incluir, que pontuam especificidades para pessoas com deficiência.

Política de Cotas: Criada pela Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (Brasil, 2012). Essa Lei, também denominada de Política de Cotas, reserva 50% das vagas em instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em 2016, a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a legislação mencionada e inclui pessoas com deficiência como grupo a preencher as vagas reservadas. Em 2023, a Lei n.º 14.723 altera novamente a Política de Cotas. Essa legislação passou a

Dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

A Lei de Cotas é um instrumento crucial na redução da desigualdade histórica de acesso à educação superior, pois permitiu a diversidade ao ampliar a inclusão nos ambientes acadêmicos de estudantes pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. A política de cotas representa um compromisso do Estado com a justiça social e a democratização do conhecimento entre os grupos sociais menos favorecidos.

Constata-se na ação do estado brasileiro, apresentada aqui durante o período 1995 a 2022, que a concepção de educação inclusiva assumida pelo Brasil fundamenta-se nos documentos internacionais, como: declarações, convenções e tratados e internamente na constituição, decretos e leis, impondo um papel revestido de idealização no termo “inclusão para todos”, em que incluir assume uma função tendenciosa, ou seja, servindo muito mais para praticar política com um cunho econômico do que um viés humanista.

4 ACHADOS EM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL – CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses da CAPES e no Oasis.br que abordam a temática dos estudantes com deficiência visual cega na educação superior. A intenção é identificar pesquisas que, direta ou indiretamente, tratem da permanência desses estudantes no ensino superior.

É inegável o avanço das pesquisas relacionadas ao acesso de pessoas com deficiência à educação, especialmente nas últimas duas décadas. Reconhecendo esse crescimento – que, em termos quantitativos, representa uma conquista significativa –, torna-se necessário adotar uma postura reflexiva diante da produção acadêmica brasileira. À medida que o número de estudos sobre inclusão cresce, o campo investigativo se amplia e demanda novas abordagens. Assim, é fundamental realizar um balanço sobre o que já foi produzido, quais caminhos foram trilhados e quais perspectivas se abrem para futuras investigações.

Entretanto, quando o foco é direcionado especificamente às produções sobre a permanência de estudantes com deficiência visual cega na educação superior, observa-se ainda uma lacuna significativa no cenário acadêmico brasileiro. Essa constatação emergiu a partir das buscas realizadas nas bases mencionadas.

Na primeira etapa do levantamento, ao pesquisar teses e dissertações utilizando os descritores: “Cego”, “Permanência”, “Educação Superior”, foram identificados 36 trabalhos: 19 dissertações, 7 teses e 11 produções em outros formatos (como artigos e trabalhos de conclusão de curso). Na segunda etapa, após análise dos títulos, foram descartados estudos repetidos ou que não abordavam a permanência de estudantes cegos no ensino superior. Como resultado, selecionaram-se 4 dissertações, não sendo identificadas teses que atendessem aos critérios estabelecidos.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de encontrar um número mais significativo de produções que permitissem a caracterização do objeto de estudo, investigaram-se pesquisas voltadas à permanência de estudantes com deficiência visual cega na educação superior, realizadas nos últimos 30 anos. Após a leitura dos títulos encontrados nas duas bases consultadas (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Oasis.br), foram priorizados os trabalhos que se dedicaram especificamente a estudantes cegos. Selecionaram-se 4 dissertações, apresentadas na

presente seção, todas curiosamente produzidas na última década: 2011, 2016 (duas dissertações) e 2017.

Outro dado relevante é que 3 das 4 dissertações são oriundas da UFRN, sendo duas delas defendidas no mesmo ano, e uma da UFAL. Embora a busca tenha contemplado teses e dissertações, apenas dissertações atenderam aos descritores estabelecidos.

O objetivo da análise dessas produções é compreender de que modo os trabalhos selecionados têm abordado a permanência de estudantes com deficiência visual cega na educação superior, considerando aspectos históricos da inclusão educacional, as políticas públicas implementadas, o uso de tecnologias assistivas, e os serviços ofertados pelas instituições de ensino superior que impactam diretamente nesse processo de permanência.

Esse levantamento visa apresentar um mapeamento das inquietações expressas nas produções acadêmicas disponíveis nas referidas bases, relacionadas à formação de estudantes com deficiência visual na educação superior. Ainda que nem todas as pesquisas tratem diretamente do tema, muitas o circundam de forma relevante, permitindo identificar aproximações possíveis entre os dados levantados e os principais fatores que influenciam a permanência e os resultados acadêmicos desses estudantes ao longo das últimas décadas.

Para tanto, a análise baseou-se em 3 eixos principais:

1. **Descrição e análise dos objetivos das pesquisas:** a fim de verificar se se aproximam ou se diferenciam dos objetivos desta pesquisa;
2. **Revelações das pesquisas sobre a permanência de estudantes cegos no ensino superior:** buscando compreender como se configuram os processos e desafios enfrentados pelos estudantes cegos na educação superior;
3. **Principais resultados apresentados nas dissertações:** com foco nos avanços e barreiras ainda presentes na trajetória acadêmica desses sujeitos.

Cabe reiterar que, mesmo com o crescimento das pesquisas voltadas à inclusão nos últimos anos, os estudos que abordam especificamente a permanência de pessoas com deficiência visual cega no ensino superior ainda são escassos no contexto brasileiro atual.

Assim, para uma filtragem mais precisa, adotou-se como critério de exclusão todas as pesquisas que, embora tratassem da deficiência visual, não abordavam especificamente a condição de cegueira no contexto da permanência na educação superior, fazendo um recorte temporal a partir da década de 1990. Foram também excluídos trabalhos repetidos e pesquisas que se referiam à deficiência visual de forma

ampla, sem delimitação para estudantes cegos. Verificou-se, ainda, duplicidade de registros nas duas bases pesquisadas. Como resultado, 4 dissertações foram selecionadas, conforme apresentadas no quadro a seguir.

[Como ler a tabela abaixo com o NVDA: Para mover o cursor entre as colunas, tecle Ctrl+Alt+Seta para a Direita ou Esquerda. Para Mover o cursor entre as linhas, Ctrl+Alt+Seta para baixo ou para cima].

Quadro 1 – Mapeamento das produções acadêmicas

Título	Autor	Ano	Universidade
UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA	MELO, Isaac Samir Cortez de	2011	UFRN
A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFRN: DO ACESSO À PERMANÊNCIA	FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva	2016	UFRN
PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRN COM VISTAS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS	OLIVEIRA, Claudeson Vilela de	2017	UFAL
DO ACESSO À PERMANÊNCIA: A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFRN	FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva	2016	UFRN

Fonte: Quadro organizado pelo autor (2025).

Como vimos no Quadro 1, são poucos os trabalhos existentes dentro da temática permanência de estudante cego na Educação Superior. Alguns destaques: todas as pesquisas selecionadas são dissertações, sendo todas publicadas na Região Nordeste, sendo 4 da UFRN e 1 da UFAL.

Eixo 1 – Descrição e análise dos objetivos das pesquisas selecionadas

A primeira dissertação é de 2011. Intitulada “Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física”, é de autoria de Isaac Samir Cortez de Melo, da UFRN. Segundo o autor, a dissertação visa discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na UFRN.

O autor acrescenta que buscou refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Melo (2011) optou por uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando como procedimentos de construção de dados a entrevista, a observação, a análise de documentos e os registros fotográficos.

O sujeito principal dessa investigação é um aluno cego da turma 2009.1 do curso de Licenciatura em Música.

A segunda dissertação é de Érika Luzia Lopes da Silva Ferreira. Intitulada “A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência”, analisa elementos da política de inclusão de estudantes cegos na educação superior brasileira. Para tanto, examina o processo que envolve o acesso e a permanência deste estudante na graduação na UFRN.

A metodologia, norteada por uma perspectiva dialética da realidade social, foi efetuada através de abordagem qualiquantitativa, buscando analisar dados oriundos de questionário, assim como de entrevista semiestruturada. Caracteriza-se, assim, como pesquisa de modalidade documental e empírica.

A terceira dissertação é de Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (2016), e tem como tema “Práticas e Formação Docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos”. A autora visou investigar se a formação continuada e a ação docente, na UFRN, têm contribuído para a inclusão de estudantes cegos nos cursos de graduação dos quais fazem parte.

Aos aspectos teórico-metodológicos, Martins (2016) adotou uma abordagem qualitativa usando um perfil de pesquisa exploratória. A pesquisa de campo foi o recurso metodológico escolhido para conduzir a investigação e a entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados aplicada com 5 alunos cegos da graduação e com 7 docentes que a eles ministraram disciplinas, no período de 2015/2.

A quarta dissertação é de Claudeson Vilela de Oliveira. Esse autor trouxe como tema “Práticas Pedagógicas e serviços de apoio na Educação Superior: promovendo a permanência do aluno cego”. O autor propôs analisar as práticas pedagógicas de professores universitários atuantes na trajetória inicial de um curso de licenciatura em educação física frente aos desafios demandados para a permanência do estudante com deficiência visual.

Esse estudo se caracterizou como um estudo de caso, tendo em conta a contemporaneidade do fenômeno: o aluno representava algo novo para o curso, pois foi

o primeiro aluno com cegueira matriculado no curso de licenciatura em educação física da instituição. Oliveira (2017) adotou uma pesquisa do tipo qualitativa que teve como participantes 5 docentes universitários, 1 representante do núcleo de acessibilidade e 1 aluno cego matriculado no curso.

Utilizou como instrumentos a observação livre e estruturada e a entrevista semiestruturada. A análise foi do tipo temática, utilizando o diário de campo e as transcrições das entrevistas.

A seleção dessas pesquisas teve como objetivo identificar elementos de permanência para estudantes com deficiência visual cegos na educação superior brasileira, como: ampliação do acesso educacional da pessoa com deficiência visual; a forma que as políticas públicas preconizam o apoio educacional especializado nas Universidades, incluindo criação e manutenção de núcleos de acessibilidades, tecnologias assistivas, Sistema Braille, programas sintetizadores de voz, aluno apoiador, rota acessível, site acessíveis, biblioteca adaptada e produção e/ou aquisição de materiais adaptados, os quais servem como instrumentos facilitadores para a permanência de estudantes com deficiência visual cegos na educação superior.

4.1 Objetivos das pesquisas sobre estudantes cegos na educação superior

Aqui identificamos semelhanças e diferenças entre os objetivos dos trabalhos de Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016), Oliveira (2017) e nossa pesquisa.

[Como ler a tabela abaixo com o NVDA: Para mover o cursor entre as colunas, tecle Ctrl+Alt+Seta para a Direita ou Esquerda. Para Mover o cursor entre as linhas, Ctrl+Alt+Seta para baixo ou para cima.]

Quadro 2 – Autores e respectivos objetivos

Autores	Objetivos
Isaac Samir Cortez De Melo (2011)	Discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, bem como, refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual.
Érika Luzia Lopes da Silva Ferreira (2016)	Analizar elementos da política de inclusão de estudantes cegos na educação superior brasileira e para tanto, examina o processo que envolve o acesso e a permanência deste estudante à graduação na UFRN.

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (2016)	Investigar se a formação continuada e a ação docente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, tem contribuído a inclusão de alunos cegos nos cursos de graduação dos quais fazem parte.
Claudeson Vilela de Oliveira (2017)	Como professores universitários de um curso de licenciatura em educação física organizam suas práticas pedagógicas, em nível de estratégias de ensino, recursos pedagógicos e parceria com o Núcleo de Acessibilidade da instituição, considerando os desafios demandados para a permanência de estudante com deficiência visual em sua trajetória inicial?

Fonte: Quadro organizado pelo autor (2025).

Os trabalhos se assemelham por focarem na permanência de estudante cegos na educação superior, na ênfase na permanência e acessibilidade. Vários textos destacam não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes, e analisam estratégias para garantir sua inclusão e continuidade no curso. Alguns trabalhos analisam as políticas e práticas institucionais e examinam políticas de inclusão (Ferreira, 2016), formação docente (Martins, 2016) e práticas pedagógicas (Oliveira, 2017), mostrando preocupação com a estrutura institucional. Em relação ao apoio institucional, Melo (2011) e Oliveira (2017) mencionam a importância de sistemas de apoio (como o Núcleo de Acessibilidade) para a inclusão.

Os trabalhos se divergem nos aspectos específicos investigados. Melo (2011) foca no processo de inclusão em um curso específico (Licenciatura em Música) e na necessidade de sistemas de apoio. Ferreira (2016) examina a política de inclusão no ensino superior como um todo, não apenas na UFRN, mas com exemplos dela. Martins (2016) investiga se a formação continuada de professores contribui para a inclusão. Oliveira (2017) analisa práticas pedagógicas de professores de Educação Física e sua relação com o Núcleo de Acessibilidade.

Nossa pesquisa visou investigar como estes trabalhos pesquisaram a permanência de tais estudantes. Com isso concluímos que todos os trabalhos compartilham o tema central (inclusão de cegos no ensino superior), mas diferem na abordagem, no recorte específico (curso, política, formação docente, práticas pedagógicas) e no foco analítico (acesso, permanência, estratégias de ensino). Melo (2011) e Oliveira (2017) são mais casuísticos (analisam casos específicos). Ferreira (2016) e Martins (2016) são mais institucionais (avaliam políticas e formação docente).

4.2 Permanência de estudantes cegos na educação superior nas dissertações selecionadas

Aqui analisamos os resultados apontados por essas pesquisas no intuito de compreender os avanços e desafios que ainda permeiam e interferem na permanência do estudante com deficiência visual – cego na educação superior brasileira.

Uma das principais necessidades é o de acessibilidade, seja ele de comunicação, tecnológica, pedagógica ou física. De acordo com Melo (2011, p. 71),

Iniciando pelos acessos, a partir do ponto de parada de transporte coletivo mais próximo²⁸ até a Escola de Música da UFRN (EMUFRN), Melo descreve o caminho percorrido por Raul para chegar ao setor de aulas e demais espaços utilizados da Universidade. O acesso pelo trajeto do ponto de ônibus (Figura 8A, p. 71) à Escola de Música possui muitos obstáculos arquitetônicos e naturais que podem causar sérios acidentes aos não videntes, quando não sinalizados devidamente, como placas de sinalização (Figura 8B, p. 71), travessia de ruas sem sinalização (Figura 9^a, p. 72), bases de hastes para bandeiras (Figura 9B, p. 72) e postes de energia elétrica (Figura 9C, p. 72). Por fim, a Figura 9D, p.72, mostra um exemplo de barreira ambiental que pode provocar acidentes a uma pessoa cega. Sobre tal aspecto a NBR 9050 diz no item sobre definições que “barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental: qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano (ABNT, 2004, p. 2).

Já no campus da UFRN, no trajeto para EMUFRN, Melo (2011) notou uma tentativa de adequar os acessos a pessoas com necessidades especiais com a instalação de piso tátil²⁹ e calçadas rebaixadas, na busca de facilitar o acesso de cadeirantes. Contudo, o autor relata que ao consultar a já referida Norma Brasileira, alguns equívocos podem ser facilmente encontrados nessas adaptações dos acessos. O autor também cita que

Na entrada do Campus Universitário existem obstáculos arquitetônicos que prejudicam o trânsito de pedestres com deficiência visual. Essas barreiras arquitetônicas são bueiros e buracos na calçada (Figuras 10A e 10B), placas que invadem o espaço superior do passeio, tampas de acesso à rede de água e esgoto com puxadores salientes ao piso (Figuras 10C e 10D) (Melo, 2011, p. 72).

O autor descreveu até o momento um dos acessos disponíveis para o aluno cego. Contudo, identificado o caminho que Raul frequentemente utiliza (Acesso B), Melo (2011) também o percorreu. O que foi observado é que esse trajeto está em pior situação, pois nenhum fragmento possui piso tátil (Figura 14, p. 75 da dissertação). Além de a

calçada ter uma textura em relevo que confunde o transeunte cego e estar em condições ruins, com muitos buracos (Figura 14B), existem muitos obstáculos arquitetônicos (Figura 15A) e ambientais, bem como ausência de sinal sonoro e/ou piso direcional³⁰ para travessia de pedestres com deficiência visual (Figura 15B).

Nas entrevistas com os estudantes cegos, Ferreira (2016, p. 90) relata que várias falas apontaram para a necessidade premente de melhorias nas condições de acessibilidade no Campus da UFRN. Um dos entrevistados pontuou, inclusive, a necessidade de que haja, na própria Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), uma pessoa responsável por solucionar os problemas de acessibilidade que surgem no cotidiano da instituição. Mencionou também a importância de remover os obstáculos que permanecem após a conclusão de obras, os quais afetam a rota de deslocamento dos estudantes. Além disso, ressaltou a urgência na resolução das questões de acessibilidade de modo geral, a fim de que tais barreiras não prejudiquem a permanência desses estudantes nem contribuam para uma possível evasão acadêmica. Algumas destas solicitações foram efetuadas na própria CAENE no início do ano de 2012, como a implantação de piso tátil em algumas rotas, e outras foram atendidas no ano de 2016.

Observamos nas falas dos autores que apesar decorridos 5 anos, o problema permanece, sobretudo após uma promessa feita ao pesquisador Melo (2011) em visita realizada ao departamento de Infraestrutura da Universidade, à época da realização de seu trabalho.

Melo (2011, p. 77) relata que

O arquiteto responsável e integrante da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), ressaltou que está prevista a instalação de piso direcional (Figuras 17) e um sinal sonoro³¹, ação futura confirmada em entrevista com o Diretor da EMUFRN, quando diz que existe um projeto com um orçamento destinado a promoção da acessibilidade física, e um dos pontos principais é a futura instalação de um sinal sonoro na faixa de pedestres próximo a Escola de Música. Além disso, o arquiteto apresentou algumas plantas que prevêem além dessas mudanças (Figura 18, p. 78), a instalação de totens com indicações em Braille em todos os pontos de ônibus dentro da UFRN, um mapa da universidade com indicações em relevo e Braille no Centro de Convivência. Ações essas que propõem um acesso com maior autonomia a todos ambientes da instituição, contribuindo significativamente para que a permanência desses alunos na instituição seja realmente com qualidade.

Ora, Ferreira, 2004, p. 91) aponta que a acessibilidade se revela como uma

condição para obter a utilização das edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos por intermédio da necessidade de adequações para garantir que ela se consolide nos diversos locais, bem como possibilite a utilização de equipamentos de tecnologia para auxílio nas atividades cotidianas.

Desta feita, a acessibilidade é definida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), norma NBR 9050/2004, como “[...] Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2).

De acordo com a ABNT (2006), acessível é o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência. Dessa forma, o termo acessível implica tanto em acessibilidade física como de comunicação. Representa para o usuário não só o direito de acessar a rede de informações, mas, também, o direito de que sejam eliminadas as barreiras arquitetônicas, que haja disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Já Martins (2016, p. 50) relata que a universidade adota uma política institucional que privilegia a inserção social como uma de suas políticas estruturantes. No Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 da UFRN, há o destaque para ações inclusivas institucionais que visam eliminar toda e qualquer forma de barreira (seja ela pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras). São ações permanentes da instituição em prol da criação de uma cultura de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados, de tal forma que possibilitem a construção de um modelo de política educacional inclusiva que atenda às necessidades educacionais especiais dos estudantes que demandarem por apoios específicos em sua formação acadêmica (UFRN, 2010, p. 70).

Além disso, Melo (2011) presenciou o nascimento da CAENE: após um longo processo, o então Reitor da UFRN, Professor Ivonildo Rêgo, instituiu uma comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, pela Portaria nº 203/10-R, de 15 de março de 2010, a qual em seu Art. 2º delega a referida comissão (Melo, 2011).

As autoras Ferreira (2016) e Martins (2016) também fazem menção a esta comissão em seus respectivos trabalhos por serem desenvolvidos na mesma instituição. Ferreira (2016) coloca que a CAENE é atualmente a Comissão responsável pela

institucionalização da Política de Acessibilidade na UFRN com a finalidade de afiançar o direito da pessoa com deficiência à educação superior nesta Instituição, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/201131.

Martins (2016) defende que a criação do núcleo de acessibilidade — CAENE, e o assessoramento educacional a este grupo de estudantes, ao longo dos anos, têm conquistado um espaço de reflexão a respeito do processo educacional inclusivo dos alunos com deficiência. Segundo a autora,

Os alunos e professores entrevistados diretamente envolvidos na construção deste processo, apontaram questões referentes à evolução das ações inclusivas ao longo dos anos na UFRN, a preparação institucional através da implementação de políticas que respaldam a perspectiva inclusiva na universidade e a importância da criação do núcleo de acessibilidade - CAENE. Também pontuaram que, por se tratar de uma nova proposta na instituição, ainda há muito a ser feito para ampliar e assegurar ao público-alvo da Educação Especial o acesso e permanência com participação efetiva em seus cursos (Martins, 2016, p. 82).

Um destaque que Melo (2011) faz na introdução é quanto à sua interpretação sobre a situação da inclusão escolar na educação superior no Brasil. O pesquisador afirma que

Apesar de todos esses estímulos e da proteção das leis, pesquisas em nosso país revelam que muitos obstáculos ainda dificultam a proposta de inclusão, que está longe de ser uma realidade concretizada em nossas instituições de ensino, particularmente no ensino superior (Melo, 2011, p. 6).

Assim, entendemos que a permanência não se limita apenas à presença física do estudante no ambiente escolar, mas refere-se à garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é fundamental que a acessibilidade seja compreendida como um eixo estruturante, permeando desde a infraestrutura física até as metodologias de ensino, passando pela formação docente e pela disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados.

Como uma ação de apoio, o autor aponta no curso de música a disponibilização de um bolsista designado a auxiliá-lo em atividades acadêmicas. De acordo com Melo (2011, p. 115),

A função desse monitor era apoiar Raul na aprendizagem das

disciplinas com conteúdos essencialmente musicais *voltado pra parte de teoria em música [...] Linguagem e Estruturação [Musical] e Percepção [Musical] [...]*.

De acordo com Ferreira (2016, p. 71),

Integrando o rol de estratégias de apoio aos discentes com deficiência Ferreira nos diz que há também a Bolsa Acessibilidade. Implementada a partir do semestre de 2014.2 e operacionalizada pelo Serviço Social da CAENE, em parceria com a PROAE, esta é uma bolsa financeira que o discente percebe no decurso de toda sua trajetória acadêmica. Esta modalidade de bolsa atende a estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual, pessoas com transtorno do espectro autismo ou múltiplas deficiências. Todavia, não inclui as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Superdotação; transtornos de dislexia, discalculia, disortografia ou dificuldade secundária de aprendizagem (TDA/H). Também não abarca os estudantes com afecções crônicas, alterações neurológicas ou neuropsiquiátricas.

Ferreira (2016), dentre as estratégias de apoio institucional oferecida pela CAENE, ainda aponta o Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva (POTI) destinado aos estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRN, com deficiências, com transtornos específicos ou dificuldades secundárias da aprendizagem. Ele é estruturado por meio de uma rede de apoio de estudantes tutorados (com NEE) e estudantes tutores, selecionados por edital publicado anualmente.

Segundo Ferreira (2016, p. 82),

Para a implementação das tecnologias assistivas na UFRN, a CAENE criou em 2011 o Laboratório de Acessibilidade (LA). Situado na Biblioteca Central Zila Mamede, o LA objetiva promover inclusão informacional mediante o oferecimento de produtos de informação acessível destinados ao atendimento das demandas dos usuários com NEE.

Uma das atividades centrais do Laboratório de Acessibilidade (LA) é a produção e adaptação de textos acadêmicos acessíveis. Conforme a autora, sua produção foi ampliada no ano de 2014, muito em decorrência do sistemático trabalho executado pela equipe do LA ao incentivar e orientar os estudantes com deficiência visual no manuseio de computadores (cedidos ou não pela CAENE) munidos dos *softwares* que permitem a leitura do material digital.

Os usuários atendidos pelo LA são majoritariamente discentes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) e discentes com dificuldades de aprendizagem

(Transtorno do *Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDHA e Dislexia*).

Os principais serviços oferecidos pelo LA são: digitalização de textos; revisão *Braille*, que transforma textos de qualquer formato em *Braille*, assim acessível à leitura tátil; produção de textos em fontes ampliadas/conversão de textos para áudio em MP3.

No LA, há também a produção e adaptação de textos com descrição de imagens. Essa é uma técnica que implica um conhecimento de audiodescrição, pois objetiva o repasse de todas as informações dos textos (incluindo suas imagens). Essa é uma demanda que solicita específicas capacitações técnicas, uma vez que a leitura imagética e a descrição da imagem são efetivadas na íntegra, o que requer maior desprendimento de tempo na elaboração do material.

De acordo com Oliveira (2017, p. 90),

A audiodescrição é uma “técnica que descreve as imagens ou cenas de cunho visual, promovendo acessibilidade à comunicação, também para aquelas pessoas cegas ou com baixa visão” (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2010, p. 4). Os autores observam que esta técnica é um “recurso legítimo de acessibilidade” (p. 7) e já está consolidada como uma prática amparada legalmente.

Ferreira (2016) ainda aponta a criação do Repositório de Informação Acessível (RIA), em 2012, com a finalidade de reunir, integrar e disponibilizar num sítio eletrônico específico os materiais confeccionados pelo LA. Por intermédio da CAENE, o RIA foi institucionalizado através da Resolução n.º 054/2014-CONSEPE, de 11 de março de 2014. Esse repositório possibilita o acesso ao material de estudo e pesquisa requeridos pela formação acadêmica aos estudantes com deficiência visual matriculados regularmente nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFRN.

No tocante aos recursos e/ou equipamentos próprios para apoiar os estudantes cegos na realização de suas atividades acadêmicas, auxiliando desse modo na sua permanência na instituição, Ferreira (2016, p. 93) afirma que os estudantes possuem pelo menos um equipamento (entre *notebook* e gravador) fornecido pela CAENE, o que demonstra a assistência prestada pela UFRN aos estudantes que não possuem condições de adquirir algum aparelho que facilite ou auxilie na execução das suas atividades.

Melo (2011) destaca também em seu trabalho ações que ele considera exercer grande influência no desempenho do aluno cego em questão, porém são ações informais e que segundo o autor se perderão com o tempo.

A primeira é a criação de um curso de Musicografia Braille na EMUFRN, do qual participou o aluno cego que posteriormente ingressou no curso de Licenciatura, e a

segunda forma de apoio não formal foram alguns encontros de uma professora da EMUFRN com o objetivo de auxiliar na aprendizagem da linguagem e estruturação do aluno em questão.

A terceira forma de apoio não formalizada na instituição partiu de uma iniciativa pessoal da docente da EMUFRN, correspondendo à oferta de aulas de teoria musical para Raul, este já sendo aluno do curso de Licenciatura em Música. O encontro entre os dois ocorreu antes do curso de Musicografia Braille, quando Raul, por iniciativa própria, procurou essa professora e propôs o projeto do curso.

Ferreira (2016) defende que a inclusão de estudantes cegos no ensino superior não depende apenas de políticas de acesso e permanência, mas também da formação dos professores para lidar com as especificidades desses alunos.

A autora identificou em seu estudo ausência de conhecimento necessário dos professores para conduzir uma sala com estudantes cegos. A falta de preparo para lidar com pessoas cegas levanta questionamentos sobre se o problema está, de fato, na formação insuficiente dos docentes ou na dificuldade mais ampla de interação com indivíduos com deficiência visual.

Segundo Ferreira (2016), a inclusão da população cega ao ensino superior deve aparecer também nas iniciativas de capacitação docente. Ela ainda argumenta:

Ora, a atuação docente na educação superior voltada para os estudantes com deficiência visual demanda políticas educacionais que, reconhecendo a diversidade humana, reiterem a inclusão desta população como elemento indispensável para uma educação de qualidade (Ferreira, 2016, p. 94).

É nesse sentido que os estudantes cegos apontam a necessidade de qualificação do corpo docente. Esse é um dos aspectos mais recorrentes nas falas coletadas: eles relatam uma relação difícil com seus professores, marcada por inúmeras tensões e dificuldades, decorrentes do fato de que muitos docentes não sabem como lidar pedagogicamente com esses estudantes.

Oliveira (2017) alerta que quando se trata do aluno com deficiência, esse contexto tende a ser mais deletério, tendo em conta que os docentes universitários ainda necessitam qualificar suas práticas pedagógicas, especialmente “aqueelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais [intelectuais], físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas e outras.” (Thoma, 2006, p. 16).

Oliveira (2017) lembra que tanto a entrada de alunos com deficiência na Educação Superior quanto a atuação pedagógica com alunos nessa condição é uma prática recente na universidade. Os professores universitários e a universidade não estão habituados e nem preparados para isso. E se a inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica é vista como uma ameaça às práticas pedagógicas conservadoras, isso acontece mais fortemente no ambiente das aulas de docentes universitários.

Oliveira, 2017, p. 43) explica que

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum.

Oliveira (2017, p. 44) ainda conclui que

Para que esta prática pedagógica contemple as particularidades que os alunos apresentam e para que os professores não sintam que sua prática está ameaçada, a formação é uma necessidade que não se pode mais ser adiada. Os professores devem se conscientizar “da necessidade de buscar, dentro e fora da instituição, subsídios que garantam a qualidade de sua prática de ensino” (DELLECAVE; MICHELS, 2005, p. 308). Por outro lado, por mais que seja atribuída ao professor a responsabilidade pelo sucesso do aluno, é preciso compreender que sem os devidos meios de formação, trabalho e valorização do trabalho pedagógico, assim como, sem o apoio institucional, principalmente em situações de alunos com deficiência que demandam ações coletivas e específicas para garantir sua efetiva participação e permanência, o professor não conseguirá fazer isso sozinho.

Martins (p. 63) coloca que a Universidade conta com o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRN (PROGRAD) em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRN (PROGESP) e conta com a colaboração de outros setores da instituição como, por exemplo, a CAENE. Esse programa é destinado à formação continuada com vistas ao desenvolvimento e à melhoria da qualidade do ensino de graduação, passando a integrar o Plano de Gestão da UFRN a partir de 2003.

Um dos objetivos do PAP é oferecer subsídios aos professores para reflexão e aprofundamento sobre o processo de planejamento da prática docente, da execução do ensino e da avaliação da aprendizagem dos estudantes, pautados na ética profissional e no compromisso social da instituição (Martins, 2016, p. 64).

Martins (2016, p. 65) observou que

A maior participação dos docentes está nas ações formativas que possuem o caráter obrigatório, isto é, os cursos do PAP para a efetivação de estágio probatório. Já nas oficinas e mini-cursos, de caráter facultativo, é notória a pequena participação quantitativa de docentes. No entanto, conforme situado pelo próprio setor de capacitação, a ausência de participação dos docentes também é evidente nas oficinas eletivas que contemplam outras áreas do conhecimento, não se configurando um desinteresse específico para a Inclusão.

Pode se observar que já na entrada do Campus Universitário existem obstáculos arquitetônicos que prejudicam o trânsito de pedestres com deficiência visual. Esse trajeto está em pior situação, pois nenhum fragmento possui piso tátil. Assim, várias falas apontaram para a necessidade premente de melhorias nas condições de acessibilidade no Campus da UFRN.

Após a criação da CAENE, surgiram apoios e programas, tais como: monitor designado para apoiar estudante do curso de música, Bolsa Acessibilidade, Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva (POTI), LA, RIA e Programa de Atualização Pedagógica (PAP). Este último voltado à capacitação dos docentes universitários, que tem estudantes com deficiência em suas turmas, pois a falta de acessibilidade – apontada principalmente por Melo (2011) e Ferreira (2016) – e a formação dos professores – elencada por Martins (2016) e Oliveira (2017) – são pontos a serem superados.

4.3 Resultados das pesquisas sobre estudantes cegos na educação superior

Aqui propusemos identificar quais são os principais resultados, tendo em vista a permanência dos estudantes com deficiência visual cegos na educação superior. A análise das considerações finais dos autores Melo (2011), Ferreira (2016), Martins (2016) e Oliveira (2017) sobre os resultados encontrados sobre a permanência do estudante cego na educação superior revelam diferentes perspectivas e ênfases, mas também pontos de convergência em relação aos desafios e avanços na inclusão de alunos com deficiência visual no contexto universitário.

Melo (2011) destaca a importância da criação da CAENE para apoiar alunos com deficiência. Ele enfatiza que essas propostas são direcionadas a todos os alunos com deficiência, mas também menciona especificamente o caso de Raul, um estudante cego.

Cabe ressaltar que Melo (2011) deixa claro em seu trabalho que “Raul” é um nome fictício atribuído a esse estudante.

Ele sugere que, embora haja uma estrutura de apoio, ela ainda precisa ser aplicada de forma individualizada para atender às necessidades específicas de cada aluno. Um exemplo disso é um atendimento individualizado de uma professora elencada em sua pesquisa. De acordo com Melo (2011, p. 121), “[...] essa iniciativa da professora em auxiliar Raul em seu aprendizado inicial em música, apesar de muito valorosa nos aspectos pedagógicos, caracteriza-se como mais uma ação não formalizada pela (e na) instituição”.

Para o autor, embora haja uma estrutura de apoio, ela ainda precisa ser aplicada de forma individualizada para atender às necessidades específicas de cada aluno. Vale lembrar que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, estabelecido pelo Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, possibilitou um aporte de recurso para que as universidades adquirissem, entre outras coisas, equipamentos de tecnologia assistivas e Criação de Núcleos de Acessibilidade ou expansão dos existentes. Especificamente para estudante cego, elenca-se piso tátil, teclado Braille, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, livros em áudio, Braille e falado, sintetizador de voz, entre outros.

Sobre o estudante cego Raul, que cursava música na UFRN, Melo (2011) destaca a importância da inclusão e da igualdade no ambiente acadêmico, especialmente em um curso que exige habilidades específicas, como o de Licenciatura em Música. Para ele a presença do aludido estudante no curso não só simboliza a prática da igualdade, mas também reforça o respeito à diversidade e à necessidade de adaptações que garantam a acessibilidade e a equidade no ensino superior.

Observamos que o autor evidencia, por meio da análise dos dados coletados, que a inclusão de estudante cego na educação superior requer uma abordagem multifacetada. Isso envolve não apenas adaptações físicas e tecnológicas, mas também mudanças pedagógicas e culturais, o que, de acordo com o autor, já começam a ser realizadas com a criação da CAENE por meio da Portaria n.º 203/10-R, de 15 de março de 2010.

Segundo Melo (2011, p 120),

Os resultados encontrados indicam iniciativas propostas pela UFRN que contribuem com inclusão de alunos com deficiência na instituição, a principal delas é a criação da CAENE grupo que orienta setores administrativos, professores, diretores, coordenadores e alunos quanto

às medidas necessárias para o acesso e a permanência com qualidade para todos.

Observa-se uma preocupação do autor com o acesso de estudantes como Raul, que não teve contato com música na educação básica, apesar da publicação da Lei n.º 11.769/2008, que lança uma proposta para tornar essa experiência mais inclusiva. Sendo a EMUFRN responsável pela formação de músicos em vários níveis, desde os cursos de musicalização infantil até cursos básicos e técnicos em música, chegando aos cursos superiores (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação *lato sensu*. Dentro dessa realidade, a EMUFRN assumiria uma postura proativa com o oferecimento de um curso de extensão em Linguagem e Estruturação Musical, destinado aos alunos concluintes do ensino médio e oriundos de escolas públicas em nosso estado que pretendem prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música.

Melo relata (2011, p. 123) que o estudante de música em questão passou por uma experiência semelhante à sua proposta, porém foi um curso de 2 meses, mesmo assim auxiliou na execução do teste de aptidão, entretanto não foi suficiente para acompanhar as exigências da disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, dessa forma, entende que o acompanhamento pedagógico contínuo desses sujeitos é um papel essencial para o seu bom desempenho acadêmico. O autor defende ainda o auxílio de Monitores orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas teóricas de música. Acredita o pesquisador que assim, a EMUFRN e o curso de Licenciatura formariam ainda melhor os futuros professores, pois estariam vencendo alguns obstáculos de aprendizagem de uma parcela considerável das turmas. Outro ponto que o autor enfatiza como a melhorar é quanto à comunicação entre os sujeitos, como direção, coordenação, professores, alunos, incluindo o próprio Melo (2011, p. 125) ressalta que

A ausência no diálogo foi o ponto recorrente nas entrevistas realizadas com todos os participantes, o que nos faz concluir que suas ações, mesmo que positivas na busca à inclusão, perdem força pois não são reutilizadas como experiências exitosas para um melhor acompanhamento de Raul e outros sujeitos que também necessitem de propostas inclusivas.

Martins (2016, p. 87) observa também essa falta de comunicação ao relatar que

No caso da UFRN, isso também acontece, a autora infere que a rede de apoio poderia ser melhor articulada entre a CAENE, a coordenação do curso e o corpo docente, visando a implementação de estratégias para

que as barreiras à efetiva participação e à aprendizagem sejam desconstruídas nas salas de aula.

Melo (2011) relata também que verificou uma preocupação por parte da Universidade em adaptar os ambientes físicos em todo o *campus*. Segundo ele, essas modificações, conforme evidenciado em seu estudo, não alcançaram o objetivo de promover a acessibilidade física, impedindo que sujeitos com dificuldade de mobilidade transitem de forma autônoma pelos espaços da instituição.

A conclusão de Melo (2011) sobre as condições de permanência do estudante Raul no curso de música da EMUFRN revela que, embora haja avanços, como a criação do CAENE, ainda há muito a ser feito para garantir uma inclusão efetiva. Segundo suas convicções, as dificuldades enfrentadas por Raul não são apenas resultado de sua deficiência visual, mas também de desigualdades sociais e culturais que limitam o acesso à educação musical. A reflexão de Melo (2011) sugere que a inclusão deve ser entendida como um processo amplo, que vai além da adaptação de estruturas físicas e pedagógicas, e que deve considerar as diversas dimensões da diversidade humana. Para que a inclusão seja plena, é necessário que as instituições de ensino repensem suas práticas e políticas, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Ferreira (2016) concentra-se na Política de Educação Inclusiva da UFRN, considerando-a uma ação relevante para os estudantes com deficiência, especialmente os cegos. A autora reconhece a importância dessa política como um marco para a inclusão: “consideramos que a Política de Educação Inclusiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) constitui-se em ação relevante para os estudantes com deficiência, sobretudo o discente com cegueira” (Ferreira, 2016, p. 107).

Sobre as conclusões de sua dissertação acerca dos estudantes com deficiência visual (cegos) na UFRN, Ferreira (2016) destaca a importância de não reduzir o debate às limitações e dificuldades enfrentadas por esses estudantes sem considerar o contexto estrutural do sistema capitalista. A pesquisadora argumenta que esse sistema, ao priorizar a produtividade e o lucro, cria entraves que impedem a efetivação de políticas inclusivas, mesmo que o Estado se apoie no discurso dos direitos humanos. Nesse sentido, Castel coloca que “A ideologia neoliberal defende a não intervenção do estado na economia e forçosamente o estado elabora políticas públicas que incentivam o individualismo,

seriam, de modo mais profundo, fundadas sobre a concepção de uma *sociedade mínima*” (Castel, 2003, p. 338).

A autora também critica a atuação da CAENE, apontando que, apesar de sua importância, a comissão enfrenta limitações significativas devido à escassez de profissionais qualificados. Ferreira (2016) menciona que a CAENE conta com um número insuficiente de profissionais, como psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, o que compromete a qualidade e o alcance do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência.

A autora reconhece que faltam mais profissionais para que o atendimento seja aperfeiçoado e relaciona algumas universidades com este quantitativo de pessoal, como a Universidade Federal de Brasília (UNB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Cumpre reafirmar que desde 2005 o programa Incluir lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Universidades. A falta de profissionais observada por Ferreira (2016), em parte, é explicada por Martins (2016) ao reproduzir uma fala de seu entrevistado.

No entanto, reconhecemos na fala do aluno Álvaro a necessidade de maior qualificação, atenção e compromisso por parte dos agentes responsáveis pela dinâmica de adaptação dos materiais:

Eu acho que o trabalho de adaptação de materiais lá no laboratório não deveria ser feito por bolsistas, mas, sim, por servidores, profissionais com formação específica pra isso, competentes e com responsabilidade. Acho que isso precisa mudar, urgentemente (Martins, 2016, p. 88).

Porém, a autora avalia que o trabalho deste centro é fundamental para a permanência dos estudantes com deficiência visual – cegos na UFRN.

Não obstante, consideramos que a CAENE, apesar das dificuldades e desafios, representa um marco na história da UFRN. Surgida após 5 décadas de dívida social da UFRN com este segmento de estudantes, a CAENE parece delimitar uma considerável mudança na política institucional voltada para os estudantes com NEE. Através da atuação da CAENE, é perceptível, pelos dados coletados pela própria UFRN, que estes estudantes têm conseguido sair da invisibilidade e permanecer vinculados à instituição, tendo-se verificado avanços em seu desenvolvimento acadêmico (Ferreira, 2016, p. 108).

Consideramos que a Política de Educação Inclusiva na UFRN constitui-se ação relevante para os estudantes com deficiência, sobretudo o discente com cegueira, foco desta pesquisa, já que esses estudantes necessitam enfrentar um conjunto considerável de limites e desafios para o acesso e permanência nas instituições de educação superior no Brasil (Ferreira, 2016, p. 108).

A pesquisadora conclui que é premente que os docentes sejam plenamente amparados pela instituição universitária, que esta instituição lhes dê a oportunidade de obterem conhecimento sobre as políticas públicas de apoio aos estudantes deficientes, assim como em torno das especificidades que circundam cada deficiência, em particular a deficiência visual.

Como vimos, Martins (2016) adota uma postura mais crítica ao analisar a rede de apoio na UFRN. Ela aponta que, embora exista a CAENE, há uma falta de articulação entre esse setor, a coordenação dos cursos e o corpo docente. Para a autora, essa desarticulação dificulta a implementação de estratégias eficazes para desconstruir barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes cegos. A autora visou investigar se a formação continuada e a ação docente, na UFRN, têm contribuído com a inclusão de alunos cegos nos cursos de graduação dos quais fazem parte.

A abordar a prática pedagógica dentro do seu problema de pesquisa, Martins (2016) extraiu algumas ações por parte dos professores entrevistados para o atendimento ao estudante cego na UFRN:

- atendimento individualizado externo à sala de aula;
- planejamento as aulas com elaboração de estratégias que consideram as especificidades de aprendizagem dos alunos cegos;
- parcerias com outros professores;
- uso da gravação de conteúdo/aulas;
- descrição de imagens e gráficos;
- uso de material tátil;
- repasse de materiais como filmes e textos, com antecedência, para o aluno;
- discussão em grupo que promovam a interação em sala;
- leitura do que se escreve no quadro em voz alta;
- leitura para o aluno dos enunciados escritos;
- avaliações práticas e escritas com ou sem o uso de tecnologias assistivas;
- produção de gráficos com massa de modelar, cola colorida e E.V. A. (Martins, 2016, p. 97).

A autora relata nos exemplos citados pelos professores a predominância do uso de recursos auditivos e de estratégias baseadas na mediação professor-aluno. Porém ela

enfatiza a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Martins (2016) elenca alguns aspectos na pesquisa como positivos à promoção da inclusão de alunos cegos na UFRN, tais como:

- a elaboração de políticas institucionais que respaldam a adoção de uma perspectiva inclusiva na Universidade;
- a disponibilização de serviços de apoio para acompanhamento educacional dos estudantes com deficiência;
- a criação de um espaço especializado na adaptação de material, o Laboratório de Acessibilidade (Martins, 2016, p. 114).

Contrapondo a esses aspectos considerados pela autora como positivos nas narrativas dos alunos e professores, também aparecem informações que evidenciam a necessidade de aprimoramento do processo educacional inclusivo na instituição. São eles:

- necessidade do fortalecimento das redes de apoio institucionais, entre CAENE, coordenações de cursos e outros setores da Universidade;
- ampliação e divulgação dos serviços e ações realizados pela CAENE através das mídias sociais e institucionais, como TV e Rádio Universitária;
- aprimoramento dos serviços de adaptação de material no tocante à maior celeridade nos prazos de retorno dos materiais;
- promoção de formação continuada aos servidores técnicos e docentes sobre a temática da Inclusão;
- elaboração de uma política institucional que conduza à formação continuada do docente para o aprimoramento das práticas de ensino voltadas à perspectiva educacional inclusiva (Martins, 2016, p. 114).

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2017) apontaram que não só as práticas pedagógicas e os serviços ofertados pelo núcleo de Acessibilidade, mas, sobretudo, as relações que o aluno com deficiência visual desenvolveu com os professores, os colegas de turma e as pessoas que faziam parte do núcleo foram percebidas como fundamentais para a sua trajetória inicial no curso.

No entanto, Oliveira (2017) aponta a existência de uma desarticulação entre o núcleo de acessibilidade da UFAL, as coordenações de curso e os estudantes diretamente envolvidos, no caso, o estudante com deficiência visual cego que, à época, cursava Educação Física, ao afirmar que

A adoção de algumas estratégias de ensino e a utilização/produção de recursos pedagógicos para promover a participação nas aulas foram pontuais e desarticuladas institucionalmente, de modo que paralelamente o núcleo desenvolvia outras ações sem a participação e conhecimento dos docentes e da unidade acadêmica. Desta forma, identificamos que os professores, gestores e demais atores institucionais precisam trabalhar articulados com as ações do Núcleo de Acessibilidade da instituição.

O autor pontua que todos que fazem parte do ambiente acadêmico precisam ser envolvidos em ações propostas pelo núcleo. Vale lembrar que essa falta de comunicação entre o núcleo de acessibilidade e a comunidade universitária já havia sido relatada anteriormente nas falas das autoras Ferreira (2016) e Martins (2016), pesquisadoras da UFRN, um ano antes da pesquisa de Oliveira (2017).

Souza (2013) observa que uma das barreiras que restringem o acesso de alunos com deficiência à educação está relacionada com os impedimentos sensoriais. Segundo a autora, a adoção de equipamentos e materiais pedagógicos inadequados à necessidade dos alunos não oferece possibilidades para estes transpor os impedimentos sensoriais. Da mesma forma, Souza (2013 *apud* Oliveira, 2017) lembra a importância do apoio ao trabalho do professor com alunos com deficiência.

Oliveira (2017) investigou o contexto da permanência no ambiente acadêmico universitário, de maneira que foram analisadas as condições de permanência para pessoas com deficiência, sobretudo para o aluno com cegueira.

O autor coloca que apesar da existência do discurso inclusivo, que favorece a educação nessa perspectiva da diversidade e do ingresso de alunos com deficiência nestes âmbitos, muito se precisa lutar para a eliminação das diferentes barreiras que limitam e restringem a permanência desses alunos.

Baseado no que Oliveira (2017) elencou como resultados de seu estudo, depreende-se que o autor também adota uma perspectiva crítica, mas com um enfoque mais amplo. Ele reconhece que, apesar do discurso inclusivo e dos avanços no ingresso de alunos com deficiência, ainda há muitas barreiras que limitam sua permanência e sucesso acadêmico. Oliveira (2017) destaca a necessidade de lutar contra essas barreiras, que podem ser físicas, pedagógicas, atitudinais ou sociais. Sua visão é mais abrangente, focando não apenas nas políticas e estruturas, mas também nas práticas e atitudes que perpetuam a exclusão.

Enquanto Melo (2011) e Ferreira (2016) destacam as políticas e estruturas de apoio existentes, Martins (2016) e Oliveira (2017) adotam uma postura mais crítica,

apontando para as lacunas e desafios na implementação dessas políticas. Martins (2016) foca na falta de articulação entre os diferentes atores institucionais, enquanto Oliveira amplia a discussão para as barreiras mais amplas que afetam a permanência dos estudantes cegos. Juntos, esses autores oferecem uma visão equilibrada, reconhecendo os avanços, mas também apontando para a necessidade de melhorias na prática para garantir uma inclusão efetiva e sustentável.

Conforme constatamos, alguns autores relataram uso de equipamento eletrônico por estudantes cegos oferecidos pelas suas respectivas universidades. O problema reside justamente no custo alto desses equipamentos especializados. Uma linha Braille, ou impressora Braille, são essenciais para o acesso à escrita e à leitura do sistema Braille e podem custar de 20 mil a 97 mil. Atualmente, um dos modelos mais acessíveis disponíveis no mercado brasileiro é o Braille Sense, MINI Polaris, que custa aproximadamente R\$ 20.990,00 (Mundo da Lupa, 2025). Já o **BrailleNote Touch+ 32**, um computador Braille com sistema Android e linha Braille de 32 células, atinge um valor de R\$ 69.997,00 (Mundo da Lupa, 2025). Softwares de acessibilidade, como sintetizador de voz Job Access With Speech (JAWS), embora seja uma poderosa ferramenta de acessibilidade digital, representa um investimento significativo. Tablets e aplicativos específicos também possuem valores elevados. Para muitas famílias e até para instituições de ensino superior públicas, o investimento na aquisição de produtos de tecnologia assistiva é insuficiente devido ao seu alto custo de produção e falta de incentivo fiscal por parte do governo.

Esses softwares vêm evoluindo ao longo destes 25 anos, inclusive com novas tecnologias para celulares e vestíveis, respectivamente, tais como leitores de tela, como o JAWS na versão de 1989, VIRTUAL VISION (1998), ORCA no sistema operacional Linux (2011), Voiceover (Mac e IOS), Talkback (Android, versão 2017), NonVisual Desktop Access (NVDA) na versão 2006, ampliadores de tela, Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR) e OrCam MyEye Esight Glasses primeira versão 2013. Vale lembrar que dentre os dispositivos citados, só o NVDA é gratuito.

Já o Dosvox “é uma interface especializada que se comunica com o usuário, em português, por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual” (Sonza *et al.*, 2013 p. 207), e pode ser baixado gratuitamente por meio do endereço¹.

¹ Endereço para baixar o Dosvox: <https://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>

Outro recurso de acessibilidade utilizado é a audiodescrição, pois de acordo com Motta (p. 421, 2010),

Amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, tais como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; assim também em eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora.

Além de os estudantes com deficiência visual cegos utilizarem todo o aparato de equipamento eletrônico e de software para sua permanência na educação superior, eles precisam ainda de Soroban para efetuar cálculo matemático e punção Reglete para a escrita do sistema Braille. O Sistema Braille foi criado em 1825 criado pelo Louis Braille, escrito com a reglete fazendo com que a instrução escolar chegasse até os cegos.

Atualmente, os educandos cegos podem contar com impressora Braille. Esse processo tornou-se muito mais fácil porque todo trabalho que era manual passou a ser automatizado. Esse equipamento permite grafar em Braille por extenso ou abreviado em língua portuguesa ou estrangeira nos diferentes campos do conhecimento, tais como: língua portuguesa, língua estrangeira, química, matemática, biologia, física, literatura, contexto informático, além de imprimir figuras, mapas, tabelas, gráficos e outros. E no campo da escrita e leitura do sistema Braille, o estudante cego pode acessar o conteúdo de um dispositivo móvel ou computador através da linha Braille, que permite ao deficiente visual cego ler em relevo ao mesmo tempo que são digitados ou reproduzidos textos advindos de outras fontes como e-mail ou aplicativos de mensagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação relatamos nossa dificuldade em realizar pesquisas, enquanto pessoa cega, nas plataformas digitais de informação científica. As barreiras foram identificadas desde a fase inicial de consulta a editais até a etapa de revisão bibliográfica, caracterizando um obstáculo eletrônico significativo devido à baixa acessibilidade dos sites consultados.

Para a localização de teses e dissertações fundamentais para a pesquisa, foram acessados os portais BD TD² e Oasisbr³. A interação foi realizada utilizando o navegador Google Chrome em conjunto com o leitor de telas NVDA.

Inicialmente, tentou-se inserir os descritores “cego”, “permanência” e “educação superior” no campo de busca. Embora o campo fosse sonorizado pelo leitor de telas, ao se iniciar a digitação da primeira letra, o NVDA anunciou “sem campo de edição”, indicando uma possível inconsistência na codificação do elemento ou a perda do foco do cursor. Para avançarmos na página do site e procedermos a busca, iniciamos a navegação com a tecla tab a fim de percorrer os elementos interativos da página e a letra H para navegação por cabeçalhos. Ao localizar o link “busca avançada” e acessá-lo com a tecla Enter, o programa não emitiu sinal sonoro algum, permanecendo inerte mesmo com o uso de teclas de rolagem (setas para cima e para baixo), o que caracteriza uma falha de *feedback* ao usuário cego.

Em virtude dessas barreiras, que impediram a autonomia deste pesquisador, a etapa de busca bibliográfica subsequente foi realizada com o auxílio da apoiadora Ana Clara Beffart Brito, que realizou a pesquisa tanto nos portais mencionados quanto em outras bases de dados, como as do IBGE e da OMS.

Reconhece-se que a experiência de acessibilidade pode ser influenciada por variáveis como a configuração de hardware e software, a versão do leitor de telas e a experiência do usuário. No entanto, o relato evidencia a urgência de se aprimorar a conformidade dessas plataformas com as diretrizes de acessibilidade web. Mediante essa barreira eletrônica, propõem-se a realização de estudos futuros para investigar, de forma sistemática, as estratégias e os desafios enfrentados por pesquisadores cegos na navegação e recuperação de informação em repositórios acadêmicos digitais.

² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

³ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

O acesso de estudantes com deficiência na educação superior vem aumentando, sobretudo após 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409, de 2016, com significativo crescimento de aproximadamente 183% entre 2016 e 2022, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação no Ensino Superior de 2022.

A questão norteadora levantada foi: como os documentos legais têm garantido ações de acesso e permanência desse contingente estudantil neste nível de ensino e como as políticas e Programas destinados a estudantes com deficiência na educação superior, tais como Incluir, Reuni, PNAES, Prouni, FIES, Viver sem Limite e Política de Cotas, superam a lógica da exclusão?

No trajeto histórico da pessoa com deficiência e na luta contínua deste grupo pela construção de uma educação especial e inclusiva, fica evidente que, apesar dos avanços, há desafios estruturais, como a influência de interesses políticos e econômicos, que distorcem o propósito da inclusão.

Nesse sentido, Ferreira (2016) destaca a importância de não reduzir o debate às limitações e dificuldades enfrentadas por esses estudantes sem considerar o contexto estrutural do sistema capitalista. A pesquisadora argumenta que este sistema, ao priorizar a produtividade e o lucro, cria entraves que impedem a efetivação de políticas inclusivas, mesmo que o Estado se apoie no discurso dos direitos humanos.

Para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário ir além da criação de instituições e políticas superficiais, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a direitos, oportunidades e participação social em condições de igualdade. O avanço no sentido de uma educação para todos deve servir como impulso para uma transformação real, combatendo não apenas as barreiras físicas e educacionais, mas também as estruturas de poder que perpetuam a marginalização.

Constata-se que a ação do Estado brasileiro, apresentada aqui durante o período de 1995 a 2022, no sentido de cumprir as propostas das instituições internacionais – já que a concepção de educação inclusiva assumida pelo Brasil fundamenta-se nos documentos emanados desses organismos, bem como, internamente, entre outros, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) –, evidencia que as forças econômicas têm exercido, dentro e fora do país, um discurso de inclusão. Esse discurso, paradoxalmente, força a exclusão estrutural de subgrupos dentro de grupos reconhecidamente minoritários, como é o caso das pessoas com deficiência, impondo um papel romantizado ao termo “inclusão para todos”, em que incluir assume uma função tendenciosa, servindo muito mais para praticar política com

um cunho econômico do que com um viés humanista, como preconiza a Declaração sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006.

Apesar da austeridade econômica do modelo neoliberal desembarcado no Brasil em 1990, esse período foi um celeiro de leis e convenções no Brasil e no exterior. Nos últimos anos do segundo milênio e na primeira década dos anos 2000, nota-se um crescimento do número de programas sociais com substanciais avanços nos indicadores sociais e a expansão da Rede Federal de Educação Superior, que resultaram em aumento no número de matrículas tanto em âmbito geral quanto de estudantes com deficiência.

Contudo, notamos que ações desse tipo se baseiam em valores inerentes a este sistema político-econômico e interesses que orientam as ações e as decisões dos agentes que detêm o poder, influenciando-os a tomarem decisões que atendam aos interesses particulares, com a criação e a implementação de leis e políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência transvestidas de discurso inclusivo amplamente difundido em diversos contextos, como educação, trabalho e políticas sociais.

Considerando esse contexto, segundo as pesquisas analisadas, no processo de permanência no contexto educacional, levando em conta as práticas pedagógicas e institucionais que visam atender às necessidades das pessoas com deficiência visual cegas, cabe uma crítica: muitas vezes, tais práticas ainda se encontram arraigadas a modelos tradicionais que não contemplam plenamente as especificidades e demandas desse público.

Entendemos que a permanência não se limita apenas à presença física do estudante no ambiente escolar, mas refere-se à garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é fundamental que a acessibilidade seja compreendida como um eixo estruturante, permeando desde a infraestrutura física até as metodologias de ensino, passando pela formação docente e pela disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados.

Em relação aos trabalhos pesquisados na categoria permanência pode-se observar que Melo (2011), Ferreira (2016) e Martins (2016) relatam a existência de obstáculos arquitetônicos já na entrada do Campus Universitário que prejudicam o trânsito de pedestres com deficiência visual.

Ao incluir a descrição dos objetivos para compreender a aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, visando aprofundar a compreensão da abordagem adotada em relação ao estudante cego no contexto da educação superior, observou-se que todos os trabalhos compartilham o tema central (inclusão de cegos no ensino superior),

mas diferem na abordagem, no recorte específico (curso, política, formação docente, práticas pedagógicas) e no foco analítico (acesso, permanência, estratégias de ensino).

A análise dos resultados apontados pelos trabalhos elencados para compreender os avanços e desafios que ainda permeiam a formação acadêmica do estudante com deficiência visual cego expressa que esses autores oferecem uma visão equilibrada, reconhecendo os avanços, mas também apontando para a necessidade de melhorias na implementação e execução de tais serviços. A análise dessas dissertações confrontadas com nosso objeto nos provoca a seguinte reflexão: a permanência do estudante com deficiência visual cego na educação superior, apesar das leis e programas que são resultado da luta diária das pessoas com deficiência e as ações implementadas nas universidades, tem resultado em aumento no número de matrículas especialmente após 2016, porém a tramitação dos estudantes cegos na educação superior, além de ser ainda um desafio institucional, é também individual.

As ações de permanência dos estudantes com deficiência visual cego na educação superior vem sendo ampliadas, considerando que estas pesquisas foram publicadas na década passada. Porém, sabemos que o estudante cego necessita de uma ampla rede de apoio para alcançar o sucesso acadêmico: política pública, serviço de apoio pedagógico oferecido pelas universidades, formação de professores, tecnologia assistiva, acessibilidade arquitetônica, sites acessíveis, biblioteca adaptada e produção e/ou aquisição de materiais adaptados são alguns dos apoios que possibilitam a permanência de estudantes com deficiência visual cego na educação superior.

Reforçamos que a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Outros questionamentos surgiram a partir deste estudo e não foram contemplados em virtude da delimitação dos objetivos, mas são igualmente importantes e merecem destaque para futuras pesquisas. Dentre eles estão a necessidade de investigar como o estudante com deficiência visual cego desnubla sua aceitação no mercado de trabalho após sua diplomação, levando em conta todas as nuances que envolvem sua formação. Pois, ao adentrarmos nos estudos dos pilares econômicos do sistema capitalista, sobretudo a doutrina neoliberal, depreendemos que enquanto a sociedade civil organizada se articula para incluir as pessoas com deficiência no meio social, por outro lado, o modo de produção capitalista neoliberal não absorve estes indivíduos nas frentes de trabalho e educação e cria deficiências que se encaixam neste modelo produtivo. Surge então a discriminação assintomática, recaindo mais uma vez no sujeito com maior

comprometimento físico, mental ou sensorial, restando-lhe os programas e políticas públicas para pessoas com deficiência se atenderem todos os critérios, porque a maioria dos programas sociais são focais.

Uma pessoa com deficiência aparente, como uma pessoa cega, por mais que se esforce, é frequentemente impedida de atingir padrões de excelência, sendo frequentemente vista como um encargo para a sociedade. O discurso da inclusão esboçado pelas políticas públicas é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Um dos aspectos apontados no discurso da inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. No entanto, o estado e a sociedade falham ao promover uma igualdade generalizada sem considerar a equidade necessária para compensar as diferenças.

Um exemplo claro dessa discrepância está na diferença de necessidades de acessibilidade entre uma pessoa cega e uma pessoa com visão monocular. Enquanto a primeira pode enfrentar dificuldades extremas para atravessar uma rua de via expressa, a segunda, guardada as devidas proporções, é capaz de guiar um carro pela mesma via.

Sugerem-se novas pesquisas abordando a dicotomia entre as deficiências limitantes descritas em leis e decretos (cegueira) e os novos conceitos de deficiência (monocular) e os desafios da sociedade e do poder público em garantir a equidade, ou seja, garantir o direito de um grupo sem tirar o direito de outro.

Conclui-se que as teses e dissertações analisadas expressam condições de luta, mas que ainda persistem lacunas importantes: apesar de políticas públicas e iniciativas institucionais buscarem garantir o acesso, barreiras como a falta de materiais acessíveis, dificuldades de locomoção e a carência de profissionais especializados comprometem a permanência de estudantes com deficiência visual – cegos na educação superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescrições no Ceará e em Minas Gerais: Uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. *In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras.* São Paulo: Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência – Governo do Estado de São Paulo, 2010. p. 93-115.

ARISTÓTELES. **A política.** Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARENKT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050:** acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. **Emenda 1:2006.** Rio de Janeiro: ABNT, 2006.

BOANAFINA, A.; MACIEL, C. E.; LIMA, T. da S. A dualidade da educação superior brasileira: entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024087, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18730. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18730>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política.** 12. ed. Brasília: UnB, 2000.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜKMEIER, Cristina. A história da inclusão e exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. *In: CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA*, 1., 2013, São Leopoldo. **Anais do Congresso Estadual de Teologia.** São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. p. 175–186.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 11 nov. 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, que tratam da acessibilidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-específicos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programa-incluir>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-específicos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programa-incluir>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, que tratam da acessibilidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 2023**. Institui normas relativas ao tema “art2”. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia.; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001 (vol. 1 fascículos I – II – III).

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 2009. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-reflexao_pratica_pedagogica-Marilda_Bruno.htm. Acesso em 14 de out. de 2024.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2003.

DORNELES, Clauñice Maria; BRAGA, Veronice Lopes de Souza. **Uma visão para além do horizonte:** O nascimento do instituto Sul Matogrossense para cegos. Campo Grande: Vezevoz, 2021.

DRAIBE, Sônia M. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social.** Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 2, nov. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/GBKWMqJqgmbVQXMyYVGpQNh/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

FERREIRA, P. F. Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, set. 2004. Edição especial. Não paginado. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/526>. Acesso em: 14 de out. de 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Permanência de egressos da pós-graduação em educação stricto sensu na região Centro-Oeste entre 2009 e 2019.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, 2022.

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

HOWES NETO, Guilherme. Políticas públicas: dos conceitos à sua impossibilidade na gramática do capital. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, maio/ago. 2020. *E-book*. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/56682>. Acesso em: 06 set. 2024.

IFPB. Cegueira x baixa visão. **Instituto Federal da Paraíba**, João Pessoa, 21 set. 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/cegueira-x-baixa-visao>. Acesso em: 22 ago. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LINHA BRAILLE. **Mundo da Lupa**, Curitiba, 2025. Disponível em: <https://mundodalupa.com.br/categoria-produto/braille/linha-braille/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e Educação Superior**: ambiguidades de um discurso. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113-158.

MAZZUI, Murilo. O que é visão monocular? **JusBrasil**, [S. l.], 12 ago. 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-visao-monocular/1262018911>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010. p. 93-99. (Repositório UFPE).

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior**: promovendo a permanência do aluno cego. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W M.; PERUCCI, L. Sé. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Simone Souza da Costa. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 387-402, 2020.

PORTE, Bernard Condorcet. **Webvox**: Um navegador para World Wide Web destinada a deficientes visuais. Monografia (Mestrado em Ciências). 114 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro, 2001.

POSICIONAMENTO da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial. **Rodrigo Mendes**, [s. l.], 3 out. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial**: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. São Paulo: UNESP, 2008.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**: Quem manda, por que manda, como manda. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1998.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SILVA, Markus Figueira. **Educação Inclusiva**: Uma Visão Diferente. Natal: Editora da UFRN, 2004.

SILVA, Cláudia Pires da; GOMES, Paulo César da Silva. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras**. São Paulo: BRSA, 2021. Disponível em: <https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/32471/PANORAMA-DA-INCLUSAO-DAS-PESSOAS-COM-DEFICIENCIA-NAS-INSTITUICOES-DE-ENSINO-BRASILEIRAS.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SONZA, Andréa Poletto *et al.* (Org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de PNEs. 2013. Porto Alegre: Companhia Riograndense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2006, 18p. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 29 jul. 2025