



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

IONÉLITO COSTA DE OLIVEIRA

**PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL PÓS-
POLÍTICA DE COTAS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NA PERSPECTIVA DE DISCENTES**

FORTALEZA

2024

IONÉLITO COSTA DE OLIVEIRA

PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL PÓS-
POLÍTICA DE COTAS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NA PERSPECTIVA DE DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poleduc) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Tania Vicente Viana

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O47p Oliveira, Ionélito Costa de.

Permanência de estudantes com deficiência sensorial visual pós-política de cotas: avanços e limitações na perspectiva de discentes / Ionélito Costa de Oliveira. – 2024. 134 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Tania Vicente Viana.

1. Políticas públicas de acessibilidade. 2. Alunos com deficiência sensorial visual. 3. Permanência no ensino superior. I. Título.

CDD 378

IONÉLITO COSTA DE OLIVEIRA

PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL PÓS-
POLÍTICA DE COTAS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NA PERSPECTIVA DE DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poleduc) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 30/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a. Adriana Castro Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a. Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)

“Uma jangada à deriva, a céu aberto,
Leva os corações despertos
A sonhar com terras livres.” (Vander Lee,
2009).

RESUMO

Todo estudante tem direito a um ambiente acadêmico equitativo e inclusivo. A educação para as Pessoas com Deficiência (PcDs) adota, na atualidade, o paradigma da Inclusão, conferindo responsabilidade ao meio social a fim de eliminar barreiras e assegurar a participação plena desse alunado. No Ensino Superior, para além do acesso, a garantia da permanência deve ser igualmente assegurada. A Política de Cotas para PcDs contribuiu para uma significativa ampliação do acesso dessa população. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cooperou para a expansão do ensino superior e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), para o aumento da diversidade étnica e social. Esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar a percepção de discentes com deficiência sensorial visual sobre limitações e avanços das dimensões de acessibilidade relacionadas à sua permanência no ensino superior, no período pós-política de cotas, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especificamente, almejou: identificar o perfil desses alunos; reconhecer alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais que colaboram para um bom desempenho acadêmico; e coletar sugestões para melhorar as práticas educacionais. Para isto, foi efetuada uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados incluíram um questionário misto online e entrevistas semiestruturadas, além de uma pesquisa documental. Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. A revisão da literatura especializada revelou uma lacuna na discussão das dimensões da acessibilidade e sua relação com a permanência de estudantes com deficiência sensorial visual após a política de cotas, destacando a necessidade de políticas públicas para promover uma inclusão efetiva, com acesso, permanência e conclusão do ensino superior. Os resultados revelaram que os estudantes com deficiência visual na Faced-UFC percebem limitações significativas na acessibilidade, especialmente em relação à assistência oferecida e ao sistema SIGAA. Identificou-se a necessidade urgente de revisar a coleta de dados institucional para incluir a visão monocular, além de evidenciar barreiras comunicacionais, metodológicas e instrumentais que impactam o desempenho acadêmico. Sugestões dos alunos destacaram a importância de capacitações para

docentes, melhorias na infraestrutura e maior atenção às questões de acessibilidade, visando um ambiente acadêmico mais inclusivo.

Palavras-chave: políticas públicas de acessibilidade; alunos com deficiência sensorial visual; permanência no ensino superior.

ABSTRACT

Every student has the right to an equitable and inclusive academic environment. Inclusive education, especially that aimed at people with disabilities, whose current approach focuses on the inclusion paradigm, holds the social environment responsible for providing resources that eliminate barriers to the full participation of these students in society, ensuring that this right is guaranteed. In higher education, beyond access, the guarantee of permanence must also be ensured. The quota policy for people with disabilities contributed to a significant increase in access for this population. The Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contributed to the expansion of higher education, while the Sistema de Seleção Unificada (SISU) increased ethnic and social diversity. This research aimed, in general, to investigate the perception of students with visual sensory disabilities regarding the limitations and advancements of accessibility dimensions related to their permanence in higher education in the post-quota policy period, specifically in the Pedagogy course at the Universidade Federal do Ceará (UFC). Specifically, it aimed to: identify the profile of these students; recognize communicational, methodological, and instrumental changes that contribute to good academic performance; and gather suggestions to improve educational practices. To achieve this, a qualitative research study was conducted in the form of a case study. The data collection instruments included an online mixed questionnaire, semi-structured interviews, and document analysis. The data obtained were subjected to content analysis. The review of the specialized literature revealed a gap in the discussion of the dimensions of accessibility and their relationship with the permanence of students with visual impairments in higher education after the affirmative action policies, highlighting the need for public policies to promote effective inclusion, with access, retention, and completion of this level of education. The results revealed that students with visual impairments at Faced-UFC perceive significant limitations in accessibility, particularly regarding the assistance provided and the SIGAA system. An urgent need was identified to revise institutional data collection to include monocular vision, as well as to highlight communicational, methodological, and instrumental barriers that impact academic performance. Students' suggestions emphasized the importance of training for faculty, improvements in infrastructure, and

greater attention to accessibility issues, aiming for a more inclusive academic environment.

Keywords: public policies of accessibility; students with visual sensory disabilities; permanence in higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Número de estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFC (2017-2022)	53
Gráfico 2	- Número de estudantes com deficiência sensorial nos cursos de graduação da UFC (2017-2022).....	54
Gráfico 3	- Número de estudantes com deficiência visual nos cursos de graduação da UFC (2017-2022).....	55
Gráfico 4	- Número de estudantes com deficiência visual nos cursos de Pedagogia da Faced-UFC (2024).....	56
Gráfico 5	- Gênero dos pesquisados.....	67
Gráfico 6	- Cor ou raça dos pesquisados.....	67
Gráfico 7	- Idade dos pesquisados.....	68
Gráfico 8	- Quantidade de pessoas que moram com os pesquisados.....	68
Gráfico 9	- Condição do domicílio dos pesquisados.....	69
Gráfico 10	- Condição dos pesquisados em relação à força de trabalho.....	69
Gráfico 11	- Sobre se os pesquisados recebem ou receberam algum auxílio ou bolsa da UFC em 2024.....	70
Gráfico 12	- Tipo de apoio ou bolsa recebida da UFC em 2024 pelos pesquisados.....	70
Gráfico 13	- Renda mensal dos pesquisados.....	71
Gráfico 14	- Período de ingresso dos pesquisados na graduação.....	74
Gráfico 15	- Forma de ingresso dos pesquisados.....	74
Gráfico 16	- Curso dos pesquisados.....	75
Gráfico 17	- Semestre que os pesquisados cursam atualmente.....	75
Gráfico 18	- Condição específica de deficiência dos pesquisados.....	77
Gráfico 19	- Sobre o uso do sistema Braille pelos pesquisados.....	78
Gráfico 20	- Relacionamento dos pesquisados com o corpo docente.....	81

Gráfico 21 - Relacionamento dos pesquisados com o corpo docente.....	81
Gráfico 22 - Relacionamento dos pesquisados com a coordenação de curso.....	82
Gráfico 23 - Relacionamento dos pesquisados com os servidores TAEs.....	82
Gráfico 24 - Relacionamento dos pesquisados com o Núcleo de Acessibilidade da universidade (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui).....	83
Gráfico 25 - Relacionamento dos pesquisados com o acesso a outros produtos e serviços da universidade.....	83
Gráfico 26 - Inscritos no Evento “Semana de Inclusão e Acessibilidade 2023”.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Brasil: Metas, indicadores e avaliação ODS 4 e ODS 10 2016-2022...	39
Quadro 2 - Comparativo entre as dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki e classificação de barreiras apresentadas na LBI.....	43
Quadro 3 - Tipos de acessibilidade.....	44
Quadro 4 - Identificação dos entrevistados.....	63
Quadro 5 - Classificação das dimensões de acessibilidade nas perguntas do roteiro de entrevista.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Tipos de dificuldades funcionais apresentadas pelos pesquisados.....	77
Tabela 2	- Tabela 2: Uso de recursos de TA pelos pesquisados.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADEVI	Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual
AD	Audiodescrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BU	Biblioteca Universitária
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESUPA	Centro Universitário do Estado do Pará
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
DPMA	Divisão de Produção de Material Acessível
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
E3	Entrevistado 3
EaD	Educação a Distância
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faced-UFC	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação do Brasil
NEE	Necessidade Educacional Específica
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Pesquisado 1
PcD(s)	Pessoa(s) com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano de Ensino Individualizado

<i>PLAIN</i>	<i>Plain Language Association International</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REBECA	Rede Brasileira de Conteúdos Adaptados
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNV	Relatório Nacional Voluntário
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Tecnologia Assistiva
TAE(s)	Técnico(s) Administrativo(s) em Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

:: Cella ou célula braille

SUMÁRIO

1	- INTRODUÇÃO	19
2	- REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	- Deficiência, pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade....	30
2.2	- Política inclusiva e educação superior.....	34
2.3	- Dimensões da acessibilidade.....	43
2.4	- Deficiência sensorial visual e ensino superior.....	47
2.5	- Desafios à permanência de pessoas com deficiência sensorial visual - O caso da UFC.....	53
3	- METODOLOGIA	58
3.1	- Caracterização da pesquisa.....	58
3.2	- População pesquisada.....	59
3.3	- <i>Locus</i> de pesquisa.....	60
3.4	- Instrumento de coleta de informações e natureza dos dados.....	60
3.5	- Análise dos dados.....	64
4	- ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1	- Análise do perfil e sugestões de melhoria baseadas no questionário eletrônico: Estudantes com Deficiência Visual da Faced-UFC.....	66
4.1.1	- <i>Caracterização dos participantes da pesquisa</i>	67
4.1.1.1	- <i>Análise dos dados quanto à caracterização dos participantes da pesquisa</i>	71
4.1.2	- <i>Dados institucionais dos participantes da pesquisa</i>	73
4.1.2.1	- <i>Análise dos dados institucionais dos participantes da pesquisa</i>	76
4.1.3	- <i>Caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência</i>	77
4.1.3.1	- <i>Análise da caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência</i>	79
4.1.4	- <i>Relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico</i>	80
4.1.4.1	- <i>Análise dos relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico</i>	84
4.2	- Análise das entrevistas semiestruturadas: Percepções sobre acessibilidade e desempenho acadêmico dos Estudantes com deficiência visual da Faced-UFC.....	86
4.2.1	- <i>Conhecendo os indivíduos</i>	86

4.2.2	- Classificação das dimensões de acessibilidade nas perguntas do roteiro de entrevista.....	87
4.2.3	- Dificuldades e percepções sobre comunicação e acessibilidade na Faced e na UFC.....	90
4.2.4	- Acesso e suporte para alunos com deficiência visual em ambientes universitários.....	95
4.2.5	- Análise dos recursos e materiais disponíveis para alunos com deficiência visual na Faced e na UFC.....	99
4.2.6	- Análise da abordagem pedagógica e avaliativa para alunos com deficiência visual na Faced e na UFC.....	102
4.2.7	- Integração e utilização de recursos e tecnologia assistiva em contextos acadêmicos.....	108
4.2.8	- Sugestões para melhorias na acessibilidade universitária.....	112
5	- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO MISTO MAPEAMENTO, PERFIL E COLETA DE SUGESTÕES - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA FACED-UFC.....	130
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA FACED-UFC.....	136

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, mais especificamente aquela que atende aos interesses e lutas históricas das Pessoas com Deficiência (PcDs), uma educação especial em uma perspectiva inclusiva, é relativamente jovem. Apenas em meados do século XX, notadamente na segunda metade deste, sobretudo a partir da década de 1980, as discussões e ações acerca da necessidade de se estabelecerem alicerces para a prática desta modalidade foram efetivamente notadas no Brasil. Pautado em um histórico de marginalização do acesso de PcDs aos ambientes acadêmicos e sociais, identificaram-se paradigmas distintos em relação a estas, a saber: *exclusão* - baseada na ideia de que PcDs representavam uma ameaça para pessoas e bens, onde profunda degradação, abandono e miséria eram lugar comum; *segregação* - de caráter médico-terapêutico, em que se reconhece o direito à educação especializada e à reabilitação, prosperando, no entanto, concepções e ações predominantemente assistencialistas, ainda com um notável olhar médico sobre a deficiência, no qual os indivíduos eram rotulados e apartados em razão de sua condição (Silva, 2009); e a *integração*, na qual predominava a simples inserção social das PcDs, cabendo a estas a adaptação ao *status quo*, o que acabava por negligenciar a potencialidade e a autonomia dos indivíduos.

Em um sinal de avanço, ainda que com a necessidade de ajustes, hoje está em voga o paradigma da Inclusão. Nele, um deslocamento de eixo joga luz, agora, sobre a responsabilidade do meio social, que necessita prover-se de recursos e equipamentos que contribuam para a superação de obstáculos que impeçam a plena inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (Brasil, 2015) define a Pessoa com Deficiência (PcD) como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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”.

Neste contexto, em relação às PcDs, Sasaki (2009) define seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, que, por sua vez, relacionam-se às barreiras que obstam a plena inclusão destas pessoas nos mais diferentes ambientes que compõem a vida social.

Recentemente, apenas na primeira década do século XXI, a Educação Superior pública brasileira experimentou um considerável processo de democratização e expansão do acesso, permitindo que as camadas mais desfavorecidas na estrutura social, marcadas por uma histórica desigualdade, tivessem acesso à universidade pública. Isso permitiu romper com o modelo vigente nos anos 1990, marcado por problemas como financiamento insuficiente e redução gradual dos quadros profissionais, dentre outros.

Andriola e Barrozo Filho (2020), nesta linha, destacam que, em mais intensa consonância com as políticas mundiais centradas na inclusão social e, mesmo em um ritmo mais comedido, entre 2004 e 2014, a expansão da Educação Superior no Brasil manteve firme crescimento, estando intrinsecamente ligada à democratização do acesso aos cursos, ancorada em um conjunto de políticas públicas voltadas à inclusão.

Quando considerada a questão da permanência de PcDs no ambiente universitário, vislumbra-se, em um primeiro momento, que são consideráveis as barreiras que têm impedido um melhor desempenho dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC). Dentre elas, as de caráter comunicacional, metodológico e instrumental, bem como outras de cunho arquitetônico, atitudinal e programático. Conhecer melhor esses empecilhos e procurar maneiras de superação é dever da instituição, ao ambicionar avançar no caminho da plena inclusão. Leitão (2014, p. 23), ao discorrer sobre o conceito de acessibilidade¹, define-a como “condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, que se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica”.

Portanto, tão importante quanto garantir o acesso dos estudantes com deficiência à universidade, é assegurar igualmente as condições necessárias à permanência destes indivíduos no Ensino Superior, a fim de que seja respeitada a diretriz estabelecida na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que prevê “acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um”. É preciso que a universidade pesquise e conheça os

¹ Para a autora, “a acessibilidade, numa acepção mais ampla, é condição de possibilidade para a transposição de barreiras que entravam a efetiva participação, com autonomia, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, nos vários âmbitos da vida social” (Leitão, 2014, p. 23).

principais entraves que têm impedido ou dificultado a permanência do estudante com deficiência no ambiente universitário, buscando-se “um sistema inclusivo, de massas, sem restrições e amarras, que proporcione oportunidade de formação isonômica” (Andriola; Barrozo Filho, 2020, p. 596).

Assim, diante do exposto, o presente estudo questiona: Quais as percepções de discentes com deficiência sensorial do tipo visual quanto aos avanços e limitações no âmbito de dimensões da acessibilidade relacionadas à permanência dos primeiros, pós-política de cotas, na Faculdade de Educação da UFC (Faced-UFC)?

Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) destacam que o “Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Dessa forma, segundo as autoras, os pesquisadores que optam por realizar uma destas forma de investigação compartilham o objetivo de revisar o passado, permitindo que novas pesquisas possam explorá-lo novamente. Isto com o fito de facilitar a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas, contribuindo para a democratização do conhecimento.

Neste contexto, realizamos um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado, através do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), produzidas entre os anos de 2018 e 2023 nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, sobre o tema geral de pessoas com deficiência sensorial e ensino superior e, de forma pormenorizada, sobre pessoas com deficiência visual e ensino superior.

O recorte de tempo ora analisado se justifica em razão de o ano de 2018 ter sido o primeiro que contou com reserva de vagas para PcDs, Via Sistema de Seleção Unificada (SISU)², na UFC, após o instituto da Lei 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

² O SISU é um sistema eletrônico gerido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e que organiza a seleção de alunos para vagas em universidades públicas no Brasil. Ele utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para distribuir as vagas, levando em conta as escolhas dos candidatos e as regras da lei de cotas.

Desse modo, usando as palavras-chave *deficiência sensorial e ensino superior* no site da Capes, só encontramos dois resultados para este primeiro conjunto, que remetiam aos anos de 2011 e 2012, portanto fora do recorte de tempo definido. Já para as palavras-chave *deficiência visual e ensino superior* encontramos vinte e duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, produzidas nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras que abordam o tema relacionado às PcDs sensorial do tipo visual no ensino superior brasileiro. Desses trabalhos, doze foram produzidos na região Sudeste do Brasil, cinco no Nordeste, três no Sul do país, dois na região Norte e um no Centro-Oeste. Destacaremos, a seguir, estes trabalhos, considerando o lapso temporal escolhido, bem como os locais do Brasil em que foram produzidos.

No ano de 2018, segundo o banco de informações da Capes, por exemplo, foram produzidas quatro dissertações de mestrado. Inicialmente, destacamos aquelas produzidas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e na Universidade Federal de São Carlos (UFScar), respectivamente. Na primeira, da pesquisadora Andréia Fonsêca Teixeira, intitulada *Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior: A Atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA*, o objetivo geral foi examinar como o Núcleo de Acessibilidade da UFMA utilizava a Tecnologia Assistiva (TA) para promover a inclusão educacional de PcDs visual. Na segunda, a autora Daniele Sentevil da Silva, com o trabalho *Suportes para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior*, buscou identificar e analisar descritivamente os serviços de apoio oferecidos pelos núcleos de acessibilidade das instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiência visual.

Além das primeiras, a pesquisadora Lidiane Bilhalva Rodrigues, através da sua dissertação denominada *A deficiência Visual e o Ensino de Ciências Biológicas: Uma Investigação da Educação Básica ao Ensino Superior*, desenvolvida na Universidade Federal do Pelotas (UFPel), se propôs a investigar o ensino de ciências biológicas desde a educação básica até o ensino superior, destacando os principais desafios enfrentados por estudantes com deficiência visual e pelos professores que os acompanham. Outra autora, Iris Carlota dos Santos Arraes, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com o seu trabalho intitulado *O Acolhimento de Pessoas com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro: Avaliação sobre a Acessibilidade nos Processos de Interação*

Humana Relacionados, buscou examinar a acessibilidade para PcDs visual durante a transição da educação básica para a educação superior.

Em 2019, a autora Rosaly Bacha Lopes, do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), se dispôs a analisar a permanência e conclusão dos estudos em nível superior por parte dos estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Pará (UFPA), com foco na eficácia das medidas institucionais para assegurar sua permanência no ensino superior, através da dissertação *Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiência Visual: Análise da Atuação da UFPA na Garantia da Permanência no Ensino Superior*. Ainda no mesmo ano, Jailma Cruz da Silva escreveu a dissertação nomeada *A Pessoa com Deficiência Visual e os Desafios de Acesso e Permanência no Ensino Superior*, com o objetivo de reunir, organizar e analisar as informações sobre a inclusão educacional de PcDs, com foco específico na inclusão de PcDs visual no ensino superior, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 2020, tem-se a única tese de doutorado encontrada através do catálogo de teses e dissertações da Capes para os parâmetros ora estipulados, produzida na Universidade de Brasília (UnB) pela autora Danielle Sousa da Silva, cujo título foi *A Dimensão Subjetiva da Inclusão de Universitários Cegos no Ensino Superior*, e que se prestou a compreender como as percepções individuais e sociais sobre a cegueira influenciavam o ingresso, a experiência e a conclusão do ensino superior.

No ano de 2021, Elisabete Cristina Pereira Eches, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), através do seu trabalho *Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros*, procurou analisar o acesso e a permanência de PcDs visual no ensino superior, com base no materialismo histórico e no materialismo cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos dez anos anteriores à pesquisa. Já a pesquisadora Kelly Grazielly da Silva Siqueira e Cerqueira, visando analisar como a TA é utilizada por estudantes com deficiência visual para melhorar o acesso à comunicação e à informação, e como isso afetou sua participação e desempenho durante o ensino remoto emergencial em cursos de graduação na Instituição de ensino superior, escreveu a dissertação *Ensino Superior, Tecnologia Assistiva e Pessoas com Deficiência: Articulações Possíveis*, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Também em 2021, Mariane de Almeida da Silva, escreveu o trabalho *O Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva para o Ensino de*

Matemática a Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior, objetivando compreender como os recursos de TA ajudaram um aluno com deficiência visual a aprender matemática no ensino superior.

Em 2022, Maurício Eslabão da Fonseca, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), produziu a dissertação *A inclusão no Ensino Superior em Música: Um Estudo com Licenciandos com Deficiência Visual na EMUFRN*. O propósito foi examinar o que influenciava a sensação de inclusão ou exclusão dos alunos no curso de licenciatura em música da UFRN, e entender como os mecanismos da instituição afetavam a inclusão dos alunos com deficiência visual. Outra pesquisa que se destaca é a de Eliane Novak, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), cujo título é *A Luta do Movimento Social (ACADEVI) pela Educação da Pessoas com Deficiência Visual: Ingresso e Permanência no Ensino Superior em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020*, com o objetivo de refletir sobre a participação do referido movimento social (ACADEVI) no processo formativo de PcDs visual, no seu ingresso, permanência e conclusão no ensino superior, em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020, destacando o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nesse processo. Ainda neste ano, Nelson D'angelo Ribeiro realizou a pesquisa *Inclusão no Ensino Superior: Acessibilidade do Aluno com Deficiência Visual na PUC - São Paulo*, em que buscou verificar os métodos de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), identificando obstáculos à acessibilidade para promover a permanência e conclusão do curso.

Também em 2022, Vanessa do Carmo Correia, da Universidade Federal Fluminense, com o trabalho *Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Deficiência Visual* teve como fito criar um e-book baseado na proposta de um curso de formação continuada para professores do ensino superior, focado na deficiência visual, em um Centro Universitário. Com a pesquisa *O Acesso às interfaces de Ensino Superior sob a Perspectiva da Pessoa com Deficiência Visual: Uma Contribuição do Design*, a pesquisadora Juliana Gueths Gomes objetivou discutir temas relacionados à educação inclusiva para estudantes com deficiência visual no ensino superior, com foco especial na acessibilidade digital, também na PUC-Rio. Arneida Coutinho Carvalho Boniatti, com o trabalho *Trajectoria dos Alunos com Deficiência Visual Graduados Antes da Política de Ações Afirmativas na Universidade Federal do*

Espírito Santo (Ufes – Campus Goiabeiras) (de 1970 até 2016), buscou acompanhar o percurso dos alunos com deficiência visual que se graduaram na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) antes da implementação das políticas de ações afirmativas, entre 1970 e 2016, naquela universidade.

Por fim, mais três autoras se destacaram em 2022: Elaine Cristina de Oliveira, Marli Kiyomi Tetuya Fortunatti e Debora Cristina Gavira Marques, todas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A primeira desenvolveu a dissertação *Levantamento de Perfil, Cargos, Funções, Permanência e Necessidades da Pessoa com Deficiência Visual, nos Processos Administrativos em Instituições Públicas de Ensino Superior no Estado de São Paulo, na Visão dos Colaboradores das Áreas Administrativas*, cuja finalidade foi levantar o perfil, cargos, funções, tempo de permanência e necessidades de PcDs visual em processos administrativos em instituições públicas de ensino superior no Estado de São Paulo, segundo a percepção dos funcionários das áreas administrativas. A segunda, propondo-se a elaborar um manual prático e detalhado para a inclusão e acompanhamento de um funcionário com deficiência visual, admitido por concurso público, para atuar na área administrativa de uma instituição federal de ensino, desenvolveu a pesquisa *Manual Operacional de Admissão e Apoio à Pessoa com Deficiência nos Processos Administrativos de Uma Instituição Federal de Ensino: E-book*. Já a última, se propôs a analisar os custos de incluir PcDs visual em funções administrativas em instituições públicas de ensino superior no Estado de São Paulo, usando a metodologia de emprego apoiado através da pesquisa *Análise de Custos para Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no Trabalho com Processos Administrativos em Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Utilizando a Metodologia de Emprego Apoiado*.

Em 2023, Ellan Hudson Tavares Leal, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), desenvolveu a pesquisa *Formação Docente em Química e Práticas Inclusivas para Estudantes com Deficiência Visual: Estudo de Caso em Instituições de Ensino Superior do Tocantins*, cujo objetivo foi analisar a formação de licenciandos em Química no estado do Tocantins em relação à educação inclusiva para estudantes com deficiência visual e baixa visão. Já Danyele dos Santos da Silva, da UFBA, com o trabalho *Olhares Multiculturais acerca da Formação de Estudantes com Deficiência Visual em uma Licenciatura em Biologia*, objetivou analisar como o processo de

formação de professores de Biologia para ensinar estudantes com deficiência visual está sendo realizado no curso de licenciatura da UFBA.

Igualmente, Renan Ezequias Fernandes, através da pesquisa *Suporte ao Estudante com Deficiência Visual no Ensino Superior de Música: Um Estudo sobre as Políticas de Acessibilidade e Inclusão Desenvolvidas em Duas Universidades Públicas de Minas Gerais*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscou estudar as políticas de acessibilidade e inclusão da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da UFMG, focando em como elas funcionam e afetam as escolas de música dessas instituições, e como impactam a vida acadêmica dos alunos de música com deficiência visual. Por fim, Paulo Eduardo Galdino Pereira, do Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, desenvolveu a dissertação *Covid-19 e o Impacto no Ensino Superior: Percepções de Universitários com Deficiência Visual acerca das Aulas Remotas que Envolvem Conteúdo Matemático*, com a pretensão de investigar os impactos da pandemia da Covid-19 relacionados ao aprendizado de conteúdo matemático de estudantes universitários com deficiência visual.

Em geral, todos estes estudos destacam a relevância de se entender as condições específicas enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual em diversos contextos acadêmicos e o modo como as políticas institucionais podem influenciar suas experiências educacionais. Diante desse contexto, a presente pesquisa busca concentrar-se nos estudantes da Faculdade de Educação da UFC (Faced-UFC) que possuem deficiência sensorial, mais especificamente aqueles com deficiência visual (incluindo pessoas cegas, com baixa visão ou visão monocular), os quais foram admitidos após a adoção da política de cotas (Brasil, 2016) nos cursos de graduação e que apresentavam vínculo ativo com a instituição no período de coleta de dados.

A escolha por pesquisar o público supracitado se deu por razões variadas, desde a promoção da inclusão social, passando pelo combate à discriminação e ao preconceito, a promoção de políticas públicas inclusivas, o avanço da ciência e da TA, dentre outros. Sendo essencial, do ponto de vista da relevância social, para promover uma sociedade mais inclusiva, justa e capacitada com o objetivo de atender a necessidade da coletividade, independente das limitações de cada indivíduo.

Dados da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui (Brasil, 2024) demonstram que, entre 2017 e 2022, houve um incremento significativo do número de matrículas de alunos com alguma condição de deficiência nos cursos de graduação

da UFC: um aumento de quase cinco vezes. Isto coincide exatamente com o momento temporal em que a legislação de cotas (Brasil, 2012) foi reformada, passando a inserir as PcDs em seu escopo (Brasil, 2016) e, conseqüentemente, resguardando a estas o direito de reserva de vagas através do SISU, sem prejuízo de critério social, que deve ocorrer de forma concomitante e obrigatória, segundo a normativa.

Vale ressaltar que, ainda que o dado acima não apresente apenas aquelas pessoas que ingressaram nos cursos de graduação mediante reserva de vagas, mas também aqueles indivíduos com deficiência que ingressaram via SISU, por ampla concorrência, e que posteriormente informaram à universidade sobre a sua condição, ele revela uma tendência de que isso é esperado também para os próximos anos. Situação que continuará cobrando, da Instituição de Educação Superior (IES), adaptações que garantam a superação de barreiras de caráter comunicacional, instrumental, metodológico, dentre outras.

Instituições de Educação Superior, e em especial as Faculdades de Educação como a Faced-UFC, desempenham um papel fundamental na formação de futuros educadores e gestores. Ao ambicionar levantar dados relevantes sobre maneiras de melhorar a acessibilidade e as práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Faced-UFC, não apenas os estudantes com deficiência visual podem se beneficiar, mas há uma clara contribuição para a formação de profissionais com melhor preparo para lidar com a diversidade, o que tem impacto direto relacionado ao desenvolvimento de estratégias inclusivas.

Segundo Andriola (1999), avaliar significa determinar quanto vale algo, atribuir valor a alguma atividade ou entidade com a finalidade de gerar novas informações que possibilitem o plano de ações para o seu aprimoramento. Eches (2021) destaca que, quanto mais estudos na área, mais fontes de conhecimento podem ser usadas para apoiar e facilitar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência visual, por exemplo.

Além disso, a avaliação do impacto das políticas de cotas na Faced-UFC é fundamental para entender como essa e outras políticas influenciam a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência visual também nesta unidade acadêmica da UFC, indo ao encontro do que foi percebido a partir da revisão de literatura. A pesquisa pode fornecer dados valiosos para a orientação, criação, revisão e reformulação de políticas e práticas institucionais inclusivas voltadas para esse público. Também é relevante para promover a sensibilização entre professores,

gestores e alunos sobre as barreiras enfrentadas. Convém assinalar que a pesquisa contribui significativamente para o avanço do conhecimento acadêmico sobre inclusão e acessibilidade, com potencial de estabelecer uma base importante para investigações futuras sobre o tema. Esses fatores demonstram a importância de se realizar esta pesquisa em uma faculdade de educação de uma IES.

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa aqui desenvolvida também me é cara. De todos os meus contatos com PcDs visual, lembro-me especialmente de dois momentos específicos: no primeiro, que me despertou curiosidade por alguns dias, ainda enquanto estudante de graduação da UFRN, em Natal, de onde sou natural, lembro-me de conduzir, em meados de 2011, uma estudante cega do ônibus circular que atende àquela IES até a sala de aula. Até chegar ao destino, soube que cursava Pedagogia. Lembro-me de seguir até o Centro de Biociências, onde estudava, com um sentimento conflitante: ao mesmo tempo em que sentia um pouco de pena, a encarei também como uma espécie de super-humano³, como já fizeram tantas outras pessoas ao longo dos tempos.

Avançando para meados de 2016 ou 2017, lembro-me do outro caso em que, então servidor público do município de Natal-RN, soube que um processo em que pleiteávamos vantagens trabalhistas junto àquela município estava aos cuidados de um procurador municipal cego, o Sr. Fernando Gaburri⁴. Lembro-me de que, por um momento, refleti sobre a forma como ele realizara o seu trabalho no dia a dia. Na minha percepção, limitada naquele tempo, ao desconhecer o uso e a importância da TA na vida das PcDs, cheguei mesmo a cogitar que um auxiliar escrevia tudo o que o procurador ditava e que constava no processo, cujo despacho trazia boas notícias. Em ambos os casos, o desconhecimento e a ignorância em relação ao tema me fizeram refletir de maneira equivocada.

Após tudo isso, em 2018, após aprovação em concurso público, chego à Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, para trabalhar na Divisão de Produção de Material Acessível (DPMA). Recordo-me de que, ao ser perguntado por um companheiro de trabalho que ficara responsável pelo meu treinamento inicial sobre o conceito de acessibilidade, me referi apenas aos aspectos arquitetônicos relacionados, embora já fosse alguém graduado há pelo menos sete anos. Mas essa

³<https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/capacitismo-pessoas-com-deficiencia-explicam-o-que-e-e-como-evita-lo/>

⁴ Entrevista com o Promotor de Justiça Fernando Gaburri sobre Acessibilidade na atuação profissional.

realidade estava perto de mudar, através dos conhecimentos compartilhados com os meus novos companheiros de trabalho, que já militavam na causa das PcDs há alguns anos, mas, principalmente, através do convívio cotidiano com essas pessoas em minha nova realidade laboral, fossem eles alunos, professores ou demais técnicos.

Por fim, e não menos importante, desde 2019, após uma consulta oftalmológica de rotina, passei a investigar um possível glaucoma⁵, cujo diagnóstico veio a se confirmar no presente ano, enquanto eu já desenvolvia esta pesquisa, aproximando-me, definitivamente, do meu objeto de estudo. Sigo tratando o glaucoma, ao mesmo tempo em que concluo esta dissertação, cujas PcDs visual são o cerne, nas palavras de Freire (2016) com eles sofrendo, mas, sobretudo, com eles lutando.

Neste sentido, uma pesquisa que apresente, como objetivo central, avaliar possíveis alterações de cunho comunicacional, metodológico e instrumental (Sasaki, 2009) relacionadas à permanência de estudantes com deficiência sensorial visual, pós-política de cotas, na Faced da UFC, mostra-se relevante para a própria Secretaria de Acessibilidade - UFC Inluc, núcleo de acessibilidade da UFC, por gerar dados que contribuam para as dimensões da acessibilidade.

Isto posto, o objetivo geral da pesquisa consiste em: avaliar a percepção de discentes com deficiência sensorial do tipo visual quanto aos avanços e limitações no âmbito das dimensões da acessibilidade relacionadas à permanência dos primeiros, pós-política de cotas, na Faced-UFC. De maneira específica, intenciona-se: i) mapear e identificar o perfil de estudantes com deficiência sensorial do tipo visual, ingressantes após a política de cotas na Faced-UFC; ii) detectar possíveis alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais relacionadas ao bom desempenho acadêmico de estudantes com deficiência sensorial visual, pós-política de cotas na Faced-UFC, a partir da percepção destes sobre avanços e limitações quanto à acessibilidade; iii) coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais junto a esse alunado.

Nesta dissertação, busca-se explorar de maneira aprofundada o tema “a questão da permanência de estudantes com deficiência sensorial visual em uma IES”, estruturando-se em seções que permitirão uma análise cuidadosa e fundamentada. A seção seguinte a esta introdução, dedicada ao Referencial Teórico, apresentará uma

⁵ Glaucoma: diagnóstico precoce e tratamento evitam perda da visão

revisão da literatura pertinente, contextualizando as principais abordagens e conceitos relacionados ao tema em questão. Na sequência, a Metodologia descreverá os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, assegurando transparência e validade da pesquisa. A seção seguinte discutirá a Análise dos Resultados, confrontando-os com as teorias previamente apresentadas e destacando suas implicações. Por fim, as Considerações Finais vão sumarizar os principais achados, contribuindo para o esclarecimento da temática, seguidas das Referências utilizadas para embasar a pesquisa. Essa estrutura busca proporcionar um percurso claro e coeso, permitindo uma reflexão crítica sobre o tema abordado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Deficiência, pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade

Para Diniz (2007), a deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de um indivíduo. Em vez disso, é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também indica as estruturas sociais que perpetuam a opressão sobre a pessoa deficiente. A autora argumenta que a deficiência representa um tipo específico de opressão social, semelhante àquela vivenciada por outros grupos minoritários, como mulheres e negros.

Por sua vez, Goffman (1988, p. 53) contribui para a compreensão do estigma associado à deficiência, afirmando que “os sinais corporificados já considerados, quer de prestígio ou de estigma, pertencem à identidade social”. O autor continua afirmando que um indivíduo que, na relação social cotidiana, poderia se incluir de forma natural, pode possuir um traço que se destaca sobremaneira que acaba por atrair a atenção de forma negativa. Esse aspecto pode fazer com que os outros se concentrem exclusivamente nele, acabando com a possibilidade de atenção para outros atributos seus. O estigma, assim, se entrelaça com as desigualdades sociais, reforçando a marginalização.

Complementarmente, partindo de um enfoque mais inclusivo e político, Fernandes (2023) argumenta que a deficiência deve ser entendida não apenas como um problema individual, mas como uma responsabilidade coletiva. Ele defende que as estratégias para superar as barreiras associadas às diferentes condições de

deficiência deveriam ser mais focadas em ações políticas e estruturais, em vez de tratadas exclusivamente do ponto de vista das questões de saúde. Em consonância com essa visão, Boniatti (2022) considera, em sua pesquisa, a deficiência como uma expressão da diversidade humana, enfatizando que esta não deve ser vista como um defeito, mas frequentemente como uma qualidade.

Piovesan (2012), ao se referir a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo propósito foi de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2007), afirma que a própria reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, emergindo da interação entre pessoas com limitações e as barreiras que impedem sua plena e igualitária participação na sociedade. Compreendida como o resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente, em vez de ser uma característica intrínseca do próprio indivíduo.

Por seu turno, Leitão (2014, p. 22), ao conceituar as PcDs, realça que: “são aquelas que se diferenciam por suas singularidades, determinadas pela condição de deficiência que apresentam, seja de natureza física, sensorial e/ou intelectual”. E, diz ainda que “as transformações que, outrora, eram centradas nas pessoas, voltam-se ao ambiente físico e social para garantir o acesso para tudo a todos”. Essas definições encontram amparo no modelo social da deficiência, que a caracteriza não como uma desigualdade natural, mas sim como uma forma de opressão direcionada ao corpo deficiente (Diniz, 2007).

Neste mesmo quesito, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2022), em seu recorte sobre PcDs, considerou a PcD:

o morador de 2 anos ou mais de idade que respondeu ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados, que envolvem dificuldades em domínios funcionais, quais sejam: Enxergar; Ouvir; Andar ou subir degraus; Fundamento dos Membros Superiores; Cognição – dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; Autocuidado e Comunicação – dificuldade de compreender e ser compreendido.

Correia (2022) defende que, se, em diversos períodos da história, as PcDs foram frequentemente negligenciadas e desconsideradas, atualmente os paradigmas

sociais avançaram, reconhecendo o valor intrínseco de cada indivíduo e promovendo um esforço crescente para eliminar obstáculos e preconceitos em prol da inclusão e igualdade. Nesse contexto de mudança, Marques (2022) critica o modelo médico da deficiência, que, ao conceder aos especialistas a autoridade para determinar a condição, competência e funcionalidade de uma PcD, frequentemente ignora a dignidade e a autonomia desses indivíduos, limitando sua capacidade de expressar necessidades e preferências sobre como devem se estabelecer as relações sociais.

Para Sasaki (2009), “Inclusão”, na condição de paradigma da sociedade, refere-se ao processo em que os sistemas sociais são adaptados para abranger toda a diversidade humana, incluindo etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na implementação e execução dessas adequações.

Cerqueira (2021), por sua vez, afirma que o respeito e a valorização da diversidade humana são fundamentais para a inclusão. Garantida por lei, essa abordagem assegura o acesso e a permanência em diversos espaços que antes eram inacessíveis para PcDs, a não ser com muita ajuda ou apoio especializado, por exemplo. Fonseca-Janes e Omote (2015) ressaltam que o processo vai além da mera integração de indivíduos com deficiência em ambientes convencionais. Em vez disso, trata-se de criar um ambiente onde todos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e com dignidade.

Ao mesmo tempo, ao destacar a importância do atual paradigma relacionado às PcDs, Lacerda (2013, p. 28) frisa que:

enquanto no paradigma da integração a responsabilidade da adaptação recaía, pragmaticamente, sobre as costas da pessoa com deficiência, no novo paradigma que despontava, o eixo se desloca e a responsabilidade atém-se à sociedade, a qual deve prover-se de recursos e equipamentos capazes de derrubar os elementos impeditivos da plena inclusão.

Já, para Freire (2008, p. 5), “a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Se, por um lado, os processos de inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino revelam um longo caminho a ser percorrido, por outro, indicam também uma significativa mobilização de pesquisadores, gestores e profissionais da educação para

minimizar desafios e garantir que todos os alunos tenham o direito de aprender (Victor; Vieira; Martins, 2017).

A LBI (Brasil, 2015) define a inclusão como um direito fundamental de todas as PcDs. Segundo essa lei, o conceito refere-se à garantia de acesso e participação plena em todos os aspectos da vida, eliminando barreiras e promovendo a igualdade de oportunidades.

Quando tratamos de outro conceito importante, o da Acessibilidade, vale a pena ressaltar que, para a LBI (Brasil, 2015), ela é a:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Neste contexto, Lima (2019) chama a atenção de que é prudente elucidar que a promoção da acessibilidade constitui um requisito fundamental para que as PcDs exerçam plenamente seus direitos e deveres de cidadania, entendida, em síntese, como a garantia de que tais indivíduos possam acessar espaços públicos e serviços da mesma forma que todos os cidadãos.

Ainda sobre este conceito, Manzini (2005, p. 31) destaca que

O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares.

Ao mesmo tempo, Diniz (2007) argumenta que nem todos os indivíduos com deficiências experimentam discriminação, opressão ou desigualdade, pois essas experiências estão intimamente ligadas ao nível de acessibilidade oferecido pela sociedade. Assim, a relação entre o corpo com impedimentos e a acessibilidade disponível desempenha papel crucial na vivência desses fenômenos.

Pimentel e Pimentel (2017) afirmam que o conceito de acessibilidade é significativamente mais abrangente do que aquele ligado meramente a questões infraestruturais ou arquitetônicas. A dimensão arquitetônica ou física representa apenas um dos aspectos do direito à acessibilidade. Além disso, no contexto acadêmico, por exemplo, deve-se incluir a garantia de acesso à informação e à

comunicação; ao uso de equipamentos e mobiliários adequados; a metodologias pedagógicas inclusivas; a materiais didáticos adaptados; a normas institucionais que promovam a inclusão; entre outros.

Diante dos conceitos aqui tratados, quais sejam aqueles relacionados às PcDs e aos conceitos de inclusão e acessibilidade, é fundamental perceber que a análise das políticas públicas e das ações voltadas para a inclusão de PcDs no ensino superior é essencial para compreender como estes conceitos estão sendo considerados e quais são os avanços e desafios para garantir seu pleno respeito (Diniz, 2007; Fernandes, 2023; Piovesan, 2012). Isso é fundamental e está intrinsecamente ligado à implementação de políticas públicas que busquem democratizar o acesso e assegurar direitos para todos (ONU, 2015; Andriola e Barrozo Filho, 2020; Costa e Naves, 2020).

2.2 Políticas públicas, políticas inclusivas para pessoas com deficiência e educação superior

Buscando revisar teorias e conceitos relevantes sobre o campo de conhecimento políticas públicas, Souza (2006) afirma que uma das maneiras de definir política pública é como um domínio de estudo que visa tanto “colocar o governo em ação” quanto analisar essas ações, tratadas como variáveis independentes. Além disso, segundo a autora, esse campo busca, quando necessário, propor alterações no direcionamento ou na execução dessas ações, vistas enquanto variáveis dependentes.

A autora continua discutindo que, para estudar políticas públicas, assume-se que, em democracias estáveis, as ações e omissões do governo podem ser planejadas com base em métodos científicos e analisadas por pesquisadores independentes (Souza, 2006). Nesse sentido, Azevedo (2001) observa que, no início dos anos 1980, os estudos sobre políticas públicas começaram a ganhar destaque no Brasil. Esse impulso para a realização de pesquisas na área ocorreu simultaneamente ao processo de abertura que levou à reinstauração da democracia política no país.

A partir das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos identificar e sintetizar suas principais características: a política pública permite distinguir entre as intenções do governo e suas ações reais. Ela envolve múltiplos atores e níveis de decisão, sendo materializada pelos governos, mas

também considerando a importância de participantes informais. Além disso, a política pública é abrangente, não se limitando apenas a leis e regras, além de tratar-se de uma ação intencional com objetivos específicos a serem alcançados. Por fim, embora seus impactos possam ser observados no curto prazo, a política pública é, na verdade, voltada para o longo prazo e inclui processos subsequentes à sua formulação, como implementação, execução e avaliação (Souza, 2006).

Azevedo (2001) argumenta que um setor ou uma política pública para determinado setor se configura a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. Isso ocorre quando um problema começa a ser amplamente discutido pela sociedade, o que demanda a intervenção do Estado. No âmbito do ensino superior, a inclusão de PcDs é um exemplo disto: a necessidade de inclusão e acessibilidade ganhou destaque à medida que a sociedade passou a reconhecer as barreiras enfrentadas por esses estudantes. Esse reconhecimento gerou um movimento por mudanças que levaram à criação e implementação de políticas públicas específicas, buscando garantir igualdade de oportunidades e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e equitativo⁶ (Brasil, 2008; Brasil, 2016).

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu diretrizes importantes para a inclusão de estudantes em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Araújo (2021), ao abordá-la, diz que esta inicialmente determinava que as IFES deveriam reservar ao menos 50% das vagas de graduação para candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além disso, 50% dessas vagas reservadas deveriam ser direcionadas a pessoas de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. A lei também estabelecia que as cotas deveriam representar, no mínimo, a mesma proporção de pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência em relação à população da unidade federativa onde a instituição está localizada, conforme o censo mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É fundamental ressaltar que as PcDs foram incluídas na lei de cotas por meio da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), a qual modificou a legislação de 2012 mencionada anteriormente. Essa alteração estabelece a reserva de vagas para PcDs

⁶ A igualdade se baseia na ideia de que todos devem ser tratados de forma idêntica, com os mesmos direitos e deveres (princípio da universalidade). Já a equidade, por sua vez, leva em conta que as pessoas são diferentes e, portanto, ajustes são exigidos para corrigir essas diferenças e garantir justiça para todos. (Moragas, 2022).

nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES e que, recentemente, a lei de cotas foi atualizada (Brasil, 2024), visando ao aumento de sua eficácia: a nova legislação estabelece que, nas seleções para ingresso, os candidatos serão primeiramente avaliados na ampla concorrência antes de aplicar as reservas de vagas para cotas. O teto de renda familiar foi reduzido, passando de 1,5 salário-mínimo por pessoa para um salário-mínimo. Além disso, a lei agora inclui os estudantes quilombolas como beneficiários, além dos grupos já contemplados. Prioridade aos cotistas para receber auxílio estudantil e ampliação das políticas afirmativas para a pós-graduação, são outras modificações⁷.

Cabral (2018) aponta a necessidade de as universidades brasileiras se adaptarem e se reconfigurarem para incluir grupos sociais historicamente excluídos ou marginalizados do ensino superior. Esta perspectiva está diretamente relacionada à lei de cotas para PcDs (Brasil, 2016). Cabral, no entanto, julga imprudente e ingênuo acreditar que o processo de democratização do ensino superior brasileiro está desvinculado dos interesses do Estado e do mercado econômico, sugerindo que a inclusão desses grupos deve ser vista também como um reflexo de interesses mais amplos presentes na sociedade.

Ao relatar sobre a história das universidades brasileiras, Reis (2017) destaca que as primeiras universidades brasileiras surgiram no século XIX e eram pensadas para atender as elites do país, mantendo-se longe das demais camadas da sociedade, bem como de suas transformações e necessidades. Todavia, a expansão do ensino superior ocorreu apenas na primeira metade do século XX. A mesma autora diz, ainda, que “a história mostra que a educação superior no Brasil é caracterizada como elitista, um espaço para poucos privilegiados, no qual uma significativa parcela da população era excluída e as pessoas com deficiência tinham acesso restrito” (Reis, 2017, p. 17).

Apenas em tempo bem recente, esse panorama apresentou mudanças consideráveis. Ristoff (2014), por exemplo, relata que, nas duas décadas anteriores ao seu estudo, a educação superior do Brasil foi marcada por uma forte expansão, sob todos os aspectos: observou-se o crescimento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de egressos. Em consonância com esse pensamento, Andriola e Barrozo Filho (2020) afirmam que programas como o

⁷ Os demais pontos tratados no parágrafo anterior permanecem inalterados.

SISU e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁸, dentre outros, ampliaram, consideravelmente, a oferta de vagas na educação superior, auxiliando no incremento do acesso de jovens a esse nível de ensino e de formação profissional.

Em outro contexto, dentre as dimensões a serem avaliadas, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Brasil, 2004), está aquela que diz respeito à responsabilidade social da instituição, considerada sobretudo no que diz respeito à sua contribuição, em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, da produção artística, do patrimônio e da memória cultural, e à defesa do meio ambiente.

Em razão da amplitude da legislação brasileira relacionada às políticas públicas voltadas às PcDs, muitos programas surgiram por parte do governo federal na quadra histórica que contempla a primeira década do século XXI, destacando-se, conforme Leitão (2014), no que diz respeito à inclusão escolar no ensino superior, o *Programa Incluir* (Brasil, 2005), do MEC/Sesu, e que, segundo a autora, “convoca as Instituições de Ensino Superior (IFES) para o compromisso com a inclusão educacional de pessoas que apresentem alguma condição de deficiência, oferecendo suporte para a inclusão de núcleos de inclusão” (Leitão, 2014, p. 24). Para ela, esse foi o ponto de referência institucional que incentivou as IFES a avaliar suas condições de acessibilidade. Melo (2015) julga que, de fato, a criação do Programa Incluir foi fundamental para a implementação da política e a organização das ações voltadas aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por exemplo.

Ao mesmo tempo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), assinala que:

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.

⁸ O REUNI foi um programa destinado a expandir o acesso e melhorar a permanência na educação superior no nível de graduação, otimizando a infraestrutura e os recursos humanos das universidades federais (Brasil, 2007).

As principais orientações da PNEEPEI que podem ser consideradas para o ensino superior incluem diversos aspectos fundamentais. Primeiramente, as IES devem garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, assegurando condições apropriadas. Além disso, é importante que os professores recebam formação específica para lidar com a diversidade dos estudantes, com foco em metodologias inclusivas. Outro ponto importante é a disponibilização de recursos e serviços de apoio, como TA e acompanhamento pedagógico. A cooperação entre as IES e as diversas esferas do sistema educacional é fundamental para garantir uma educação inclusiva de forma efetiva. Por fim, a valorização da diversidade deve ser encarada como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem e da formação de cidadãos engajados criticamente.

O Censo das matrículas de alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva na educação superior no Brasil (INEP, 2023) revela que, nos últimos anos, o número de alunos com deficiência cresceu significativamente. Por exemplo, entre 2018 e 2022, as matrículas aumentaram de 43.633 para 79.262, representando um crescimento de aproximadamente 82%. Apesar do progresso nas matrículas, ainda há exclusão educacional e social principalmente para pessoas com deficiência. Portanto, é essencial promover a inclusão e fortalecer as políticas de acessibilidade nas IES.







Sem dúvida, a LBI (Brasil, 2015) é outro importante marco legal no que se refere aos direitos das PcDs no contexto do acesso e permanência em Instituições de Educação Superior, especialmente quando ambiciona assegurar, entre outras coisas, o acesso à educação superior em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; a inclusão de temas relacionados às PcDs nos currículos de cursos superiores; e o atendimento preferencial às PcDs nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e em seus serviços. Melo e Araújo (2018) reconhecem isso ao elencá-la dentre um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira destinadas a garantir condições adequadas de acesso e atendimento para PcDs no ensino superior.





Em uma visão mais ampla, ao se analisar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030 da ONU⁹ (ONU, 2015), em

⁹ “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2015).

específico o ODS 4, que trata da *educação de qualidade*, cujo objetivo é garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; e o ODS 10, que trata da necessidade da redução de desigualdades no interior dos países e entre países; e, ainda, as metas do Brasil que estão em consonância com as metas da ONU, e apresentados no Relatório Nacional Voluntário – RNV 2024 (Brasil, 2024), temos o Quadro 1, que apresenta as metas, indicadores e avaliação dos ODS 4 e ODS 10, entre 2016-2022, no Brasil.

Quadro 1 – Brasil: Metas, indicadores e avaliação ODS 4 e ODS 10 2016-2022

ODS 4 – Educação de qualidade			
Meta global	Indicador global	Evolução do indicador	Avaliação da meta
4.5 – Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade	4.5.1 – Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados	 	 
<p>Legenda</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Evolução positiva </div> <div style="text-align: center;">  Impactado pela covid-19 </div> </div>			
ODS 10 – Redução das desigualdades			
Meta global	Indicador global	Evolução do indicador	Avaliação da meta

10.2 – Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.	10.2.1 – Proporção das pessoas vivendo abaixo de 50% da mediana da renda, por sexo, idade e pessoas com deficiência.		
<p style="text-align: center;">Legenda</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Sem evolução</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Impactado pela covid-19</p> </div> </div>			

Fonte: Adaptado de Brasil (2024), a partir de elaboração do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Depreende-se, do Quadro 1, as seguintes informações:

Quanto ao ODS 4, que trata da *educação de qualidade*: em relação a meta global 4.5, que se propõe, *até em 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência [...]*, e o indicador 4.5.1, que visa *estabelecer índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência [...])*, a evolução do indicador é positiva, mesmo tendo este sido impactado pela Covid-19, o que sugere que, apesar dos avanços na redução das disparidades educacionais, a crise sanitária¹⁰ teve um efeito adverso, possivelmente aumentando disparidades existentes ou retardando avanços. O mesmo ocorre para a avaliação da meta, o que mostra que, apesar da pandemia, houve avanços significativos no cumprimento da meta de igualdade de acesso à educação.

¹⁰ A crise sanitária causada pela Covid-19 teve início na China em 2019. A doença, transmitida por um novo coronavírus, apresentava inicialmente sintomas semelhantes aos de uma pneumonia. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência internacional de saúde pública, após a identificação de novos casos fora daquele país. (Bezerra et al, 2020).

Quanto ao ODS 10, que trata da *redução das desigualdades*: em relação ao item 10.2, cuja meta é, *até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra*; e o indicador 10.2.1 – *proporção das pessoas vivendo abaixo de 50% da mediana da renda, por sexo, idade e pessoas com deficiência*, quanto ao indicador, não houve evolução, sugerindo que a capacidade de reduzir as desigualdades econômicas e sociais não avançou como o esperado; e quanto à avaliação da meta, não houve evolução e houve impacto pela Covid-19, com a pandemia contribuindo para a estagnação ou agravamento das desigualdades.

Nesse contexto, os ODS surgem como elementos relevantes para o aperfeiçoamento do planejamento regional, ao alinharem-se com demandas globais significativas, como, por exemplo, promoção de uma educação de qualidade e a redução das desigualdades (Matos, 2024).

Ressalta-se que as metas e os indicadores em evidência foram aqueles destacados no Relatório Nacional Voluntário – RNV 2024 (Brasil, 2024). Eles revelam, em relação ao ODS 4 que, a propósito do que destaca Azevedo (2001), para o neoliberalismo, em relação à política educacional, perduram ideias de que esta não deve ser tão impactada, do ponto de vista da contenção de gastos, na mesma proporção do que ocorre com outras políticas sociais, sendo “a ampliação das oportunidades educacionais, [...] um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades” (Azevedo, 2001, p. 15), o que possivelmente explica a evolução positiva, apesar dos impactos proporcionados pela pandemia de Covid-19, tanto no indicador quanto na meta global, em um recorte de tempo em que dois Governos de notável caráter neoliberal estiveram à frente do Brasil¹¹⁻¹².

Já em relação ao ODS 10, o que os dados do Quadro 1 nos mostram é um outro lado da política neoliberal: aquele que define as bases da liberdade e do individualismo como justificativas do mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, entendendo esse sistema político que, na medida em que se potencializam as habilidades e a competitividade entre indivíduos, possibilita-se a busca ilimitada do

¹¹<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/michel-temer-toma-posse-na-presidencia-da-republica>.

¹² <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/01/jair-bolsonaro-toma-posse-no-congresso-e-se-torna-38o-presidente-do-brasil>.

ganho, assim produzindo este mercado, sem dúvidas, o bem-estar social (Azevedo, 2001), sendo, também em relação às políticas sociais, a referência, o livre mercado, segundo a autora. Depreende-se, daí, que os dados relacionados ao ODS 10, tanto em relação ao indicador global, bem como a meta, não apresentaram evolução, também considerado o recorte temporal e a situação política do país naquele momento.

Pode-se destacar, igualmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFC, 2024) da UFC em sua versão 2023-2027, destacando-se o Objetivo Estratégico 11, que visa *contribuir para as condições necessárias à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento dos discentes visando a uma formação de excelência*; e o Objetivo Estratégico 7, de *proporcionar infraestruturas predial e urbanística adequadas, com foco na economicidade, na sustentabilidade, na segurança, na acessibilidade e na inclusão*, e que guardam relação próxima com os ODS 4 e 10. Este último objetivo estratégico, por exemplo, parece estar alinhado à meta 4.a, do ODS 4, de *construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos*, trazendo esse desafio também para o contexto do ensino superior.

Além disso, o referido PDI destaca, no âmbito da UFC, alinhado aos objetivos estratégicos 7 e 11, a existência da Secretaria de Acessibilidade – UFC Incluir, criada através da Resolução nº 26, de agosto de 2010, do Conselho Universitário – CONSUNI (UFC, 2010) – unidade responsável por atender os estudantes público-alvo da educação especial, bem como estimular uma cultura de inclusão da PcD na universidade, na perspectiva de propiciar oportunidades iguais de acesso e de permanência ao ensino superior. O órgão trabalha na formulação de uma política central de acessibilidade, atuando para que esta seja respeitada e implementada nos diversos espaços da instituição.

Em síntese, as políticas públicas voltadas à inclusão de PcDs têm alcançado avanços significativos, refletindo um compromisso com a equidade educacional (Brasil, 2015; Brasil, 2016; Brasil, 2024). A análise do PDI da UFC e dos ODS revela a necessidade de ajustes contínuos nas políticas para atender satisfatoriamente a todos os estudantes e promover uma educação superior verdadeiramente inclusiva. No entanto, desafios persistem, especialmente no que diz

respeito à implementação completa das dimensões da acessibilidade. É fundamental destacar, mais uma vez, que a acessibilidade vai além da eliminação de barreiras físicas, abrangendo outras dimensões cruciais para garantia da plena cidadania (Pivetta et al., 2016; Diniz, Barbosa e dos Santos, 2009; Melo e Araújo, 2018). Esse cenário abre espaço para uma análise mais detalhada das diferentes dimensões da acessibilidade.

2.3 Dimensões da acessibilidade

Pivetta et al. (2016) destacam que o conceito de acessibilidade é frequentemente correlacionado a questões físicas e arquitetônicas. Entretanto, defendem que esse conceito é muito amplo e pode ser abordado sob diversas perspectivas, assumindo, assim, várias modalidades.

Para Sasaki (2009, p. 1), existem seis dimensões da acessibilidade, que são:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Segundo Arraes (2018), todas as dimensões da acessibilidade também podem ser identificadas na LBI (Brasil, 2015), com exceção da classificação *programática* proposta por Sasaki (2009) (Quadro 2), para quem é importante que todas as dimensões funcionem em equilíbrio. Arraes (2018) também observa que a falta de classificações para barreiras na dimensão programática nas legislações brasileiras revela uma carência de uma estrutura robusta nas políticas públicas, a qual é fundamental para apoiar as leis e garantir sua efetiva implementação.

Quadro 2 – Comparativo entre as dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki e classificação de barreiras apresentadas na LBI

Sasaki (2009)	LBI (2015)
Acessibilidade arquitetônica (Barreiras físicas)	Barreiras urbanísticas Barreiras arquitetônicas Barreiras nos transportes
Acessibilidade comunicacional (Barreiras na comunicação entre	Acessibilidade comunicacional (Barreiras na comunicação entre pessoas)

peçoas)	
Acessibilidade metodológica (barreiras nos métodos e técnicas do lazer, trabalho, educação)	Barreiras nas comunicações e na informação
Acessibilidade programática (Barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas e regulamentações)	-
Acessibilidade atitudinal (Eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações)	Barreiras atitudinais

Fonte: Adaptado de Arraes (2018, p. 79).

Ao mesmo tempo, o Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (Brasil, 2016) define diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que o público-alvo apresenta uma gama de necessidades de adaptação. O Quadro 3 traz os tipos de acessibilidade como definidos na normativa:

Quadro 3 – Tipos de acessibilidade

Tipo	Descrição
Acessibilidade arquitetônica	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
Acessibilidade nas comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade metodológica	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
Acessibilidade instrumental	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).

Acessibilidade programática	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.
Acessibilidade nos transportes	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016, p. 22).

Por sua vez, Joca, Munguba e Porto (2023) chamam a atenção para as definições de acessibilidade atitudinal, acessibilidade comunicacional e acessibilidade metodológica contidas no Sinaes (2017), sendo, a primeira, a ausência de barreiras geradas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; a segunda, a inexistência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual; e, a última, entendida como a ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), dentre outras.

A compreensão abrangente das diversas dimensões da acessibilidade é fundamental para sua implementação eficaz, garantindo assim a equidade de direitos para todos os cidadãos. Destaca-se que todas são importantes no contexto da inclusão educacional e que a acessibilidade deve ser entendida de maneira abrangente e ilimitada, pois é indispensável em todas as situações em que existem barreiras (Ribeiro, 2022; Cerqueira, 2021).

Nesta pesquisa, serão consideradas as seguintes dimensões/tipos de acessibilidade: *comunicacional/nas comunicações*, *metodológica* e *instrumental*. Essas dimensões representam uma intersecção entre as propostas por Sasaki (2009) e aquelas contidas no Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in*

in loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (Brasil, 2016), além de estarem respaldadas pela própria LBI. Essa escolha se justifica por serem aquelas diretamente relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem que ocorrem através da relação que se desenvolve entre estudantes com deficiência sensorial do tipo visual, seus professores e a própria universidade, com a garantia de acessibilidade aos conteúdos curriculares (Sassaki, 2009).

Essas dimensões representam uma intersecção entre as propostas de Sassaki (2009) e aquelas contidas no Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (Brasil, 2016), além de estar respaldadas pela própria LBI

A acessibilidade comunicacional é fundamental para a garantia de que informações e conteúdos sejam igualmente entendidos por todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiências sensoriais, como a deficiência visual, por exemplo. Cardoso (2023) destaca que a acessibilidade comunicacional se refere à oferta de recursos que garantam a autonomia das pessoas que necessitam de serviços especializados para acessar o conteúdo disponível, como impressões em braille, Audiodescrição (AD)¹³, dublagens, entre outros. Além destes últimos, a adaptação de conteúdos em formatos acessíveis e a utilização da linguagem simples¹⁴, são estratégias relevantes para a promoção de uma comunicação inclusiva.

Já a acessibilidade metodológica é mais uma dimensão essencial na promoção de um ensino inclusivo, adaptando métodos e práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Na pesquisa de Mota (2024), esta dimensão da acessibilidade é compreendida como a utilização de recursos e técnicas pedagógicas que, alinhadas aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)¹⁵, possibilitam que todos os alunos compreendam e expressem os conhecimentos abordados em sala de aula de diversas maneiras e em diferentes tempos. O uso de recursos didáticos adaptados, a flexibilização de atividades e a aplicação de métodos variados de avaliação são bons exemplos de acessibilidade

¹³ Audiodescrição (AD) é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das PcDs visual, a AD amplia também o entendimento de PcDs intelectual, idosos e disléxicos (Sá, Hubert e Nunes, 2020).

¹⁴ Quando o texto, a estrutura e o *design* são tão simplificados que o público-alvo consegue encontrar com facilidade o que procura (*Plain Language Association International- PLAIN*).

¹⁵ Consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006).

metodológica, sempre levando em conta o respeito à diversidade de habilidades e os estilos de aprendizagem dos alunos (Cardoso, 2023; Brasil, 2015; Benevides, Leitão e Viana, 2010; Sasaki, 2009).

Por fim, a acessibilidade instrumental é uma dimensão que visa à garantia de que todos os indivíduos, especialmente aqueles com deficiência, possam utilizar tecnologias e ferramentas essenciais de forma eficaz. Mota (2024), novamente, define a acessibilidade instrumental como sendo o desaparecimento de barreiras em ferramentas, instrumentos e utensílios. Como exemplo, o autor cita o uso de recursos de TA nos utensílios empregados pelas PcDs em seus locais de trabalho — como teclados e mouses acessíveis — expandindo, aqui, essa definição para o ambiente educacional. A implementação desses recursos não somente facilita o acesso a informações e serviços, como também promove a autonomia e a inclusão digital.

Compreender as várias dimensões da acessibilidade é importante para garantir uma inclusão efetiva em ambientes educacionais, especialmente no ensino superior. Ao discutir as diversas formas de acessibilidade — arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal — torna-se possível identificar as barreiras específicas que afetam a experiência de aprendizagem de alunos com diferentes necessidades (Sasaki, 2009; Brasil, 2015; Joca; Munguba; Porto, 2023). No que diz respeito à deficiência sensorial visual, essa identificação é especialmente relevante. A acessibilidade comunicacional, a metodológica e a instrumental, discutidas aqui, são particularmente importantes para garantir que estudantes com deficiência visual possam participar plenamente do processo educativo (Cardoso, 2023; Mota, 2024). Dessa forma, a análise das necessidades específicas desses estudantes e como essas dimensões da acessibilidade podem ser aplicadas é essencial para entender e superar os desafios que eles enfrentam no contexto do ensino superior.

2.4 Deficiência sensorial visual e ensino superior

Em um recorte do conceito mais amplo, a deficiência sensorial, segundo Masini (2003, p. 43) “pode classificar-se como sendo visual, auditiva ou surdo-cegueira”. Embora, cientificamente, o não funcionamento, total ou parcial, de algum dos cinco sentidos caracterize a deficiência sensorial, classicamente são as condições acima citadas que a definem. Nesse sentido, Masini (2007) afirma que a percepção

do mundo por PcDs visual é diferente: para os cegos, ela é totalmente não visual, enquanto para aqueles com baixa visão, reduzida. Além disso, a forma como essas percepções são organizadas é específica e se relaciona com os sentidos que essas pessoas utilizam em maior intensidade.

Embora seja necessário enfatizar que a avaliação da deficiência, quando necessária, aderindo ao modelo social da deficiência, deve ser realizada a partir de um viés biopsicossocial por uma equipe multiprofissional e de forma interdisciplinar - superando a abordagem que se pautava apenas pelo laudo médico e que considera os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo como parte fundamental do processo (Diniz, 2007; Brasil, 2015; Ceará, 2021) - faz-se necessário destacar a conceituação de deficiência visual presente na legislação nacional, que ainda se aproxima mais do modelo médico superado.

Enquanto a recente Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, determina a classificação da visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, considerados todos os efeitos legais, o Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), define:

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

Por sua vez, Fernandes (2023, p. 30) acrescenta:

A cegueira se caracteriza pela perda total da visão ou quase nenhuma percepção luminosa, havendo a cegueira congênita, aquela adquirida por alguma lesão ou doença na fase de desenvolvimento infantil, e a cegueira adventícia, que, diferente da primeira, é geralmente causada por algum acidente ou infecção em qualquer fase da vida. Já a baixa visão apresenta algum comprometimento visual que acarreta a perda de campo de visão central ou periférica. As pessoas com baixa visão conseguem captar alguns estímulos visuais, porém, com uma percepção bem reduzida em comparação aos denominados videntes, e em sua maioria, não conseguem, por utilização de recursos, otimizar ou corrigir para a capacidade visual plena.

Boniatti (2022), de sua parte, afirma que as pessoas com impedimento visual, tais quais os cegos e os indivíduos com baixa visão, possuem NEE que devem ser identificadas, considerando que cada pessoa é detentora de uma identidade pessoal distinta. Esse reconhecimento é essencial, uma vez que, segundo Goffman

(1988), a identidade de cada indivíduo não deve ser reduzida aos estigmas associados à sua condição (1988). O reconhecimento dessas necessidades é apenas o passo inicial em um processo mais amplo e contínuo de inclusão. No caso de estudantes com deficiências sensoriais, a inclusão não se limita ao acesso, mas requer um compromisso constante com a efetividade desse processo. Nas palavras de Oliveira Neto e Melo (2020, p. 29):

a inclusão educacional dos alunos com deficiência sensorial, tal qual ocorre com os estudantes com deficiência em geral, não pode ser compreendida como resultante de um ato. Cuida-se de um processo complexo que se desdobra em etapas durante as quais devem ser superados os obstáculos ambientais e atitudinais característicos do contexto de exclusão educacional do contingente humano com deficiência.

Quanto aos estudantes com deficiência visual, Eches (2021, p.122) se posiciona: “a universidade fruto da criação humana ao longo do desenvolvimento da história, portanto fruto do trabalho humano, quantitativamente recebe poucos estudantes com deficiência visual diante da população deste público no país”. E, segue a autora:

percebemos que o silenciamento encontrado sobre estudos a respeito do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior pode ser considerado grave, já que pouco se pesquisa sobre a maior incidência de pessoas com deficiência nesse nível de ensino (Eches, 2021, p. 143).

Costa (2012) observa que, durante muito tempo, o espaço escolar tem se caracterizado como excludente, privilegiando, principalmente, os considerados normais, bons e perfeitos. Ele também chama atenção para o fato de que um dos maiores desafios da escola inclusiva é remover as barreiras que dificultam o acesso pleno de todos ao conhecimento.

Boniatti (2022) complementa declarando que, no âmbito do ensino superior, o processo de inclusão enfrenta diversos desafios e dificuldades. Eles se relacionam aos problemas arquitetônicos, à falta de recursos humanos, às limitações quanto ao material pedagógico disponibilizado, além de problemas com as estratégias metodológicas disponíveis nas instituições.

Silva (2019) destaca que os alunos com deficiência visual precisam de materiais adaptados. Por exemplo, estudantes cegos necessitam de programas

leitores de tela¹⁶, do sistema Braille¹⁷ e da AD, enquanto aqueles com baixa visão precisam de materiais com letras ampliadas, recursos ópticos, contraste etc.

Para enfrentar esses desafios, Silva e Pimentel (2021) destacam a importância de motivar todos os envolvidos no ambiente educacional — professores, técnicos e colegas de classe — para que prestem um papel relevante no auxílio à inclusão desses alunos. Essa colaboração é imprescindível para desenvolver um ambiente acadêmico inclusivo, bem como reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual ao longo de sua trajetória acadêmica. Todavia, para que essa inclusão seja efetiva, faz-se essencial a utilização de ferramentas e recursos específicos.

Nesse contexto, a TA ou ajuda técnica tem lugar como uma importante aliada na superação desses entraves. De acordo com a LBI (Brasil, 2015), a TA abarca uma ampla gama de ferramentas e recursos desenvolvidos para a promoção da acessibilidade e da inclusão. A normativa inclui:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A TA visa compensar limitações sensoriais e funcionais, permitindo ao indivíduo alcançar maior independência e qualidade de vida (Verza et al., 2006). Berch e Tonolli (2006) definem o termo como um conjunto de recursos e serviços que desenvolvem ou aprimoram habilidades funcionais, auxiliando na promoção da inclusão e da vida autônoma. Nesta mesma linha, Arraes (2018) descreve a TA como o conjunto de produtos e serviços destinados a promover a vida independente e a inclusão, elevando as habilidades funcionais das PcDs.

Cerqueira (2021) destaca o relevante papel da TA na superação de barreiras e no fortalecimento da autonomia e da confiança dos usuários em suas próprias habilidades. Similarmente, Teixeira (2018) ressalta que ela é crucial para

¹⁶ Programas que interagem com o sistema operacional para capturar todas as informações apresentadas em texto e convertê-las em resposta falada, usando um sintetizador de voz. São os *softwares* utilizados por pessoas cegas para operar computadores, tablets e celulares (CTA, 2022).

¹⁷ O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados a partir do conjunto matricial :: (pontos 123456), que compõem a cela ou célula braille (Brasil, 2018).

eliminar obstáculos e proporcionar recursos que ampliam as habilidades funcionais, promovendo uma vida mais independente e inclusiva.

No entanto, enquanto a TA tem potencial para ser uma aliada importante da acessibilidade, é essencial reconhecer que este campo de estudo perpassa outras dimensões. Embora o foco deste trabalho não seja a acessibilidade arquitetônica, uma das dimensões também abordadas por Sasaki (2009), é relevante mencionar que Araújo, Silva e da Silva (2019) apontam que, apesar das exigências legais para a acessibilidade arquitetônica nas Instituições de Ensino Superior, a falta dela ainda representa desafios significativos para as PcDs visual. Segundo os autores, em muitas situações, as instituições de ensino com ausência de acessibilidade arquitetônica e pedagógica favorecem a exclusão educacional dos estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência visual, sem buscar efetivamente soluções para melhoria dessa situação de flagrante discriminação.

Nessa perspectiva, Lopes (2019) chama a atenção para o fato de que barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, entre outras, podem restringir a participação plena e efetiva das PcDs na sociedade, impedindo a igualdade de condições em relação aos demais indivíduos. Importante notar que essas barreiras não se restringem apenas ao ambiente físico, mas também se manifestam em diversos contextos, incluindo o digital.

Logo, a acessibilidade digital desempenha um papel crucial: Marques (2022) explica que esta visa garantir que qualquer pessoa possa acessar e interagir com conteúdos na web, independentemente de sua condição, e que um site acessível amplia as oportunidades para empresas, negócios e Educação a Distância (EaD), promovendo a inclusão de todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Mais uma vez citando Cerqueira (2021), esta define a acessibilidade digital como a eliminação de barreiras na web, que deve ser atingida através do cumprimento de diretrizes e padrões de acessibilidade, sendo a avaliação desses aspectos primordial para assegurar que os sites sejam verdadeiramente acessíveis.

De acordo com a LBI, a acessibilidade na internet é obrigatória para sites de empresas com sede ou representação no Brasil, bem como para órgãos governamentais. Isso assegura que PcDs possam acessar todas as informações disponíveis, em conformidade com as melhores práticas e diretrizes internacionais de acessibilidade.

Essa exigência legal deve se refletir também no ambiente educacional, onde a inclusão de alunos com deficiência visual requer métodos de ensino e adaptações curriculares específicas. Estudos como o de Correia (2022) destacam que as constantes transformações ocorridas na educação da atualidade exigem a formação continuada de professores para que se possam revisar conceitos, planejamentos, além de implementar estratégias e mecanismos de acessibilidade, inclusive para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual, destacando a importância de práticas inclusivas no ensino superior.

Além disso, adaptações curriculares, como a flexibilização dos critérios de avaliação e a adaptação dos métodos de ensino, são fundamentais para promover uma educação inclusiva (Benevides, Viana e Leitão, 2010; Rodrigues, 2018; Barbosa e Guedes, 2020). Neste sentido, Oliveira (2017) defende que a universidade deve buscar novas formas de avaliação que considerem as diferenças individuais e envolvam ativamente toda a comunidade acadêmica. Ela também destaca que o uso de diferentes métodos de ensino e avaliação pode melhorar o aprendizado de alunos, professores e de todos na universidade.

Correia (2022) complementa apontando que é responsabilidade dos núcleos de acessibilidade das IFES elaborar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e implementar tudo o que for necessário para promover a inclusão. Por fim, a colaboração entre o corpo docente, a equipe técnica e os próprios alunos é essencial para a criação de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a inclusão social dos estudantes com deficiência visual (Silva e Pimentel, 2021).

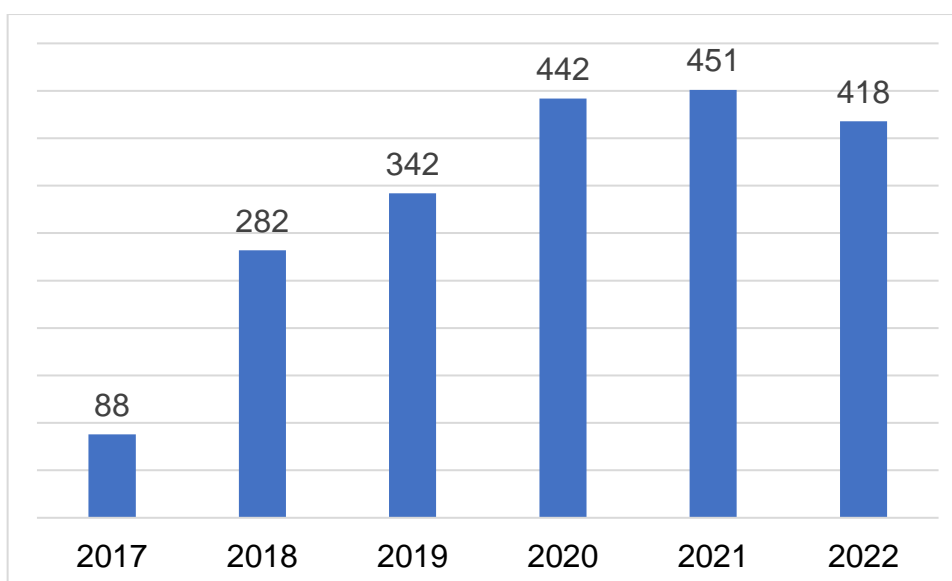
Em resumo, esta subseção analisou a deficiência sensorial visual no ensino superior, destacando os desafios e as necessidades específicas para a inclusão de estudantes com diferentes níveis de comprometimento visual. A inclusão plena exige mais do que apenas acesso físico ao ambiente acadêmico; requer uma abordagem completa que aborde as variadas dimensões da acessibilidade, a TA e recursos educacionais apropriados. É crucial a colaboração da comunidade acadêmica para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Investigar como esses desafios e estratégias se manifestam em uma instituição específica é essencial para entender as práticas e obstáculos na promoção da inclusão e do bom desempenho acadêmico desses estudantes (Silva e Pimentel, 2021; Correia, 2022).

2.5 Desafios à permanência de pessoas com deficiência sensorial visual – O caso da UFC

Silva (2009, p.136) destaca que a história mostra que “as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja ela física, sensorial ou psíquica”. Ao mesmo tempo, a implementação bem-sucedida da Educação Inclusiva requer muito mais que o treinamento de professores para o uso competente de recursos avançados de ensino, inclusive para estudantes do Público-alvo da Educação Especial (Vieira; Omote, 2021).

Os dados abaixo (Gráfico 1) são da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, 2024) e demonstram que, no intervalo que compreende os anos de 2017 e 2022, o número de matrículas de alunos com alguma condição de deficiência, nos cursos de graduação da UFC, aumentou significativamente: saltou de 88 (oitenta e oito) estudantes para 418 (quatrocentos e dezoito), o que está em plena consonância com a expansão pretendida e, de fato gerada, através da ação afirmativa representada pela lei de cotas aplicada às PcDs (Brasil, 2016).

Gráfico 1- Número de estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFC (2017-2022)

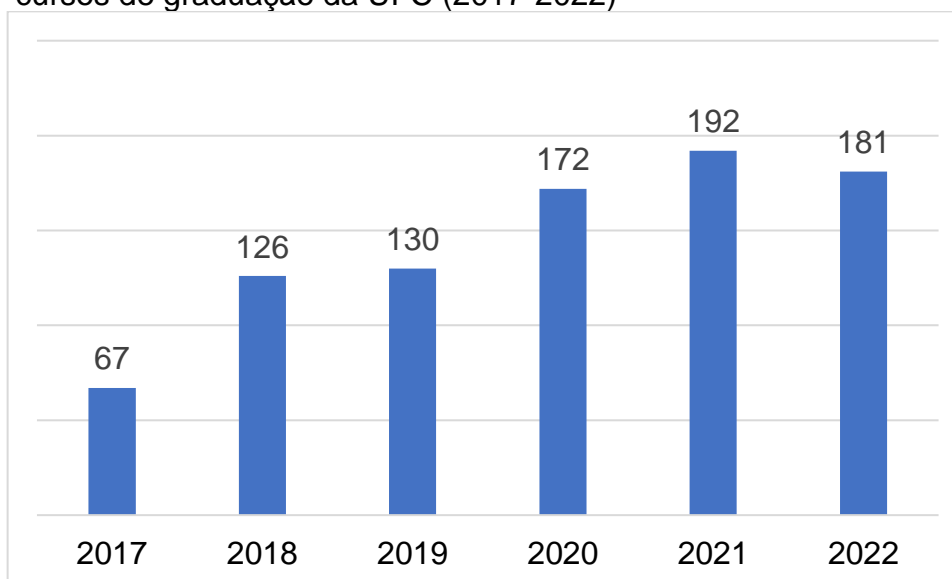


Fonte: Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui.

No entanto, um aumento mais acentuado foi observado entre 2017 e 2020, quando o número de estudantes subiu de 88 para 442. Esse crescimento inicial sugere uma melhora relevante na inclusão e no acesso ao ensino superior, demonstrando também uma maior sensibilidade institucional sobre a acessibilidade. E, ainda que essa tendência de crescimento não tenha se mantido no mesmo patamar anterior para os anos seguintes, sendo necessário, por exemplo, considerar o impacto da pandemia de Covid-19 nesse processo, reavaliar e ajustar as estratégias de inclusão para garantir a permanência para além do acesso deste público talvez seja necessário (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, 2024; Pereira, 2023).

O Gráfico 2, abaixo, mostra a evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência sensorial nos cursos de graduação da UFC, entre os anos de 2017 e 2022, em que se pode observar o aumento em mais de duas vezes no número de estudantes que compõem este público, após a vigência da lei de cotas aplicada às PcDs (Brasil, 2016).

Gráfico 2 – Número de estudantes com deficiência sensorial nos cursos de graduação da UFC (2017-2022)



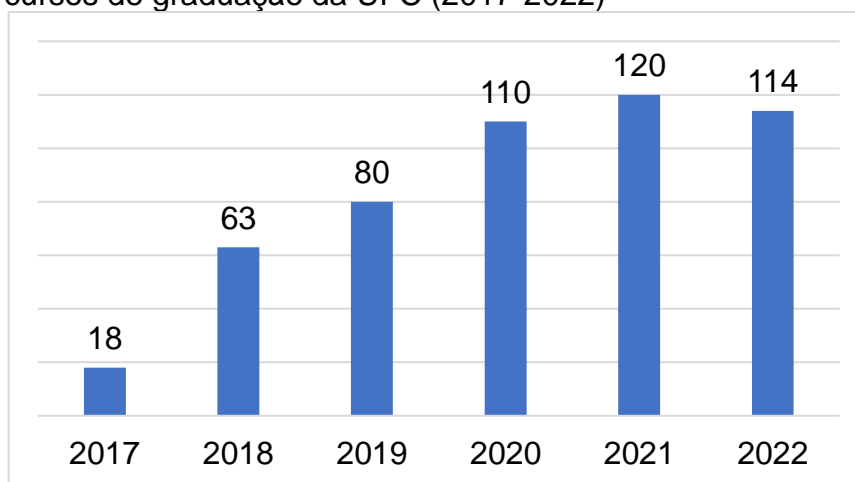
Fonte: Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui.

Acompanhando o que já observado para o Gráfico 1, aqui também há uma clara evidência de que a quantidade de estudantes com deficiência sensorial na UFC apresentou um aumento consistente, sobretudo entre os anos de 2017 e 2021, com o número de alunos aumentando de 67 para 192 neste período. O ano de 2022 apresentou uma leve redução nessa evolução, podendo indicar que novas barreiras

podem ter impactado a permanência desses alunos. Também neste caso, reavaliar a ajustar as políticas institucionais de inclusão, bem como monitorar as condições de acessibilidade pode ser uma boa estratégia (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, 2024; Fernandes, 2023).

O Gráfico 3 pormenoriza os dados do gráfico 2, especificando a quantidade de PcDs visual. Por ora, não se observou a matrícula de alunos surdocegos.

Gráfico 3 - Número de estudantes com deficiência visual nos cursos de graduação da UFC (2017-2022)



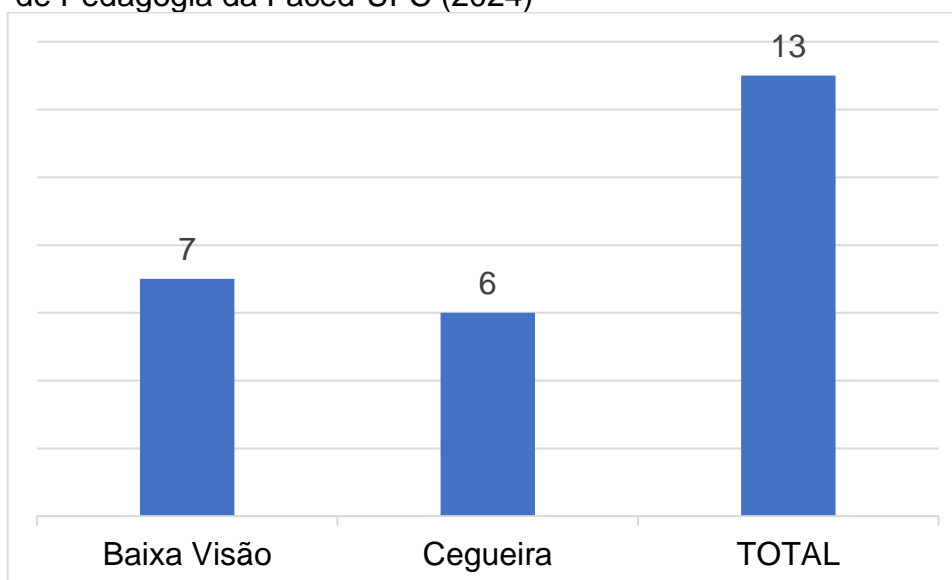
Fonte: Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui.

Os dados constantes no Gráfico 3 evidenciam que o número de estudantes com alguma condição de deficiência visual na graduação cresceu de forma substancial, representando um importante aumento de aproximadamente seis vezes no número de novas matrículas entre 2017 e 2022, o que pode refletir um progresso significativo nas condições de inclusão e acessibilidade para esse público, apoiada em políticas mais inclusivas e a um ambiente acadêmico mais adaptado às necessidades desses estudantes. No entanto, o último dado de 2022, destaca a importância de se continuar monitorando e aprimorando essa realidade (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, 2024; Eches, 2021).

O Gráfico 4 traz o número de estudantes com deficiência visual nos cursos de Pedagogia (diurno e noturno) da Faced-UFC. Importante ressaltar que, na fonte de dados secundários de onde foram retirados os dados constantes no gráfico (Sistema SI3), não constava a opção *visão monocular* entre aquelas listadas no campo “necessidade especial”, mesmo que, desde 2021, a Lei nº 14.126, de 22 de março (Brasil, 2021), “classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual”.

Esta ausência pode apontar problemas na coleta ou categorização dos dados, o que tem o potencial de afetar a plena compreensão das necessidades do alunado com deficiência visual.

Gráfico 4 - Número de estudantes com deficiência visual nos cursos de Pedagogia da Faced-UFC (2024)



Fonte: Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui.

O Gráfico 4 evidencia que, em 2024, a Faced-UFC possui treze estudantes com deficiência visual nos cursos de Pedagogia, distribuídos entre baixa visão (7) e cegueira (6), o que sugere uma diversidade importante nas necessidades e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual. A análise desses dados é fundamental para a adequação dos recursos e práticas pedagógicas, garantindo que as NEE sejam atendidas de forma eficaz e equitativa (Boniatti, 2022; Silva, 2019).

Citando mais uma vez Leitão (2014, p. 23), esta destaca que: “É, portanto, razoável pensar que algumas atitudes preconceituosas voltadas aos ‘ditos deficientes’ resultam, também, do desconhecimento acerca das singularidades que caracterizam as múltiplas condições de deficiência”. Sousa (2014), por sua vez, chama a atenção para o fato de que, após a conquista de direitos, através de recursos necessários para ingresso no ensino superior, os universitários com deficiência precisam de meios que possibilitem acesso à sala de aula e ao conhecimento, principalmente durante a realização do curso.

No caso específico da UFC, Souto, Araújo e Parente (2015, p. 80) destacavam, ainda em período anterior à chegada dos primeiros estudantes com deficiência ingressantes via lei de cotas (Brasil, 2012), que:

na UFC, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência constituem desafio incontestável, na medida em que as condições de acessibilidade ainda se apresentam inadequadas por não atenderem aos seus diferentes e singulares modos de aprender e apreender a realidade.

Neste contexto, Sasaki (2009), mais uma vez, parece prever possíveis resultados decorrentes para a comunidade universitária de uma pesquisa como a aqui desenvolvida: ensino do braille e do sorobã¹⁸ para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades educacionais; sistema que facilite aos usuários cegos a busca de livros e outros materiais de leitura e pesquisa; disponibilização pela biblioteca de livros em braille; dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, dentre outros.

É fundamental reconhecer que a condição específica de cada estudante exige abordagens diferenciadas por parte da instituição. Por exemplo, um estudante com cegueira pode precisar de materiais em braille ou arquivos digitais acessíveis, enquanto um estudante com baixa visão pode necessitar de textos com fontes ampliadas ou do uso de lupa eletrônica. Para estudantes com visão monocular, a necessidade de recursos de TA pode variar; alguns podem não precisar de adaptações específicas, enquanto outros podem se beneficiar de ajustes como a ampliação de texto ou contrastes visuais, dependendo do impacto da deficiência em suas atividades acadêmicas. Portanto, é essencial considerar a singularidade de cada indivíduo por meio de uma escuta atenta e do desenvolvimento de estratégias personalizadas, comprometidas com o bom desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência visual dentro do contexto institucional (Brasil, 2015; Mota, 2024; Silva, 2018).

Mediante os desafios à permanência de PcDs sensorial do tipo visual na UFC, os dados apresentados revelam um cenário de avanço expressivo no número

¹⁸ Dispositivo que, por meio de um modo específico de contagem, permite as pessoas fazerem diversos cálculos, inclusive aquelas cegas ou com baixa visão (Mota e Sonza, 2024).

de matrículas de estudantes deste público desde a implementação da lei de cotas em 2016, especialmente aqueles com deficiência visual, refletindo um progresso nas políticas de inclusão educacional no âmbito da instituição. Todavia, a efetivação da inclusão vai além do aumento quantitativo de matrículas, sendo fundamental a superação de preconceitos e barreiras diversas ainda presentes, garantindo-se condições adequadas à permanência e ao pleno desenvolvimento acadêmico desses alunos. Nesse sentido, é preciso assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso equitativo ao conhecimento e à participação na vida universitária, assim, contribuindo para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível (Ferrari e Shekel, 2007; Benevides, Leitão e Viana, 2010).

Para investigar mais detalhadamente como esses desafios e estratégias de inclusão são enfrentados, a pesquisa fará uso de uma abordagem metodológica detalhada, conforme descrito na seção seguinte. Serão aplicados métodos qualitativos e descritivos com o fito de coletar dados primários e secundários, possibilitando uma análise abrangente das condições e práticas atuais. A metodologia proposta visa mapear o perfil dos estudantes com deficiência visual e identificar áreas para melhoria nas práticas educacionais, buscando oferecer uma visão clara e fundamentada sobre a eficácia das políticas de inclusão na Faced-UFC (Creswell, 2007; Gil, 2021).

3. METODOLOGIA

A seguir, apresentamos o delineamento da pesquisa, detalhando como cada aspecto contribui para atender aos objetivos específicos e ao objetivo geral.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto à tipologia da pesquisa, em relação à abordagem, ela é qualitativa. Creswell (2007) enfatiza que, nessa perspectiva, o ambiente natural é a fonte imediata das informações, o pesquisador é a ferramenta fundamental e os dados coletados são principalmente descritivos. Essa abordagem é essencial para entender as diferentes opiniões e experiências dos alunos sobre acessibilidade.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva (Gil, 2021). O autor destaca que esse tipo de abordagem visa descrever determinada população ou fenômeno e

que pode também ser elaborada com a finalidade de detectar possíveis relações entre variáveis. É essencial para mapear e identificar o perfil dos estudantes e compreender suas experiências acadêmicas.

Quanto ao método, a pesquisa aqui proposta se constitui em um estudo de caso (Gil, 2008), que foca na análise aprofundada de um caso específico, seja uma pessoa, grupo, organização ou evento, em seu contexto real. Objetiva compreender em detalhe um fenômeno dentro de um contexto particular. Nesta pesquisa, o estudo de caso focou na experiência dos discentes com deficiência sensorial do tipo visual que ingressaram após a implementação da política de cotas na Faced-UFC.

3.2 População Pesquisada

A pesquisa foi realizada com os alunos com deficiência sensorial, essencialmente aqueles com deficiência visual (pessoas cegas, com baixa visão ou visão monocular), que ingressaram nos cursos de graduação da Faced-UFC após a implementação da política de cotas (Brasil, 2016) e que mantinham vínculo ativo com a instituição durante o período de coleta de dados. Essa escolha está diretamente alinhada com o objetivo geral de avaliar a percepção desses discentes sobre a acessibilidade.

Segundo dados secundários provenientes da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, esse público inclui o total de 13 estudantes, sendo 7 pessoas com baixa visão e 6 com cegueira. Não constava no sistema de onde esses dados foram retirados, o filtro que incluía as pessoas com visão monocular dentre as opções elencadas entre aquelas com deficiência visual, como já relatado na subseção 2.5 desta pesquisa.

A UFC conta hoje, segundo o sistema institucional de gestão de atividades acadêmicas (Sistema SI3), com 284 estudantes com alguma condição de deficiência visual, sendo 52 pessoas com cegueira e 232 com baixa visão. Neste instante, mais uma vez, chamamos a atenção para o fato elencado acima de que, na fonte de dados secundários citada, a opção de visão monocular não estava disponível entre as listadas no campo de “necessidade especial”. Isso ocorre apesar de a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, a reconhecer como uma deficiência sensorial do tipo visual.

Já a amostra desta pesquisa foi composta pelos 13 indivíduos que compõem a população total de PcDs visuais da Faced-UFC, conforme o sistema SI3,

sendo 7 indivíduos com baixa visão e 6 indivíduos com cegueira. Tratou-se de uma amostragem intencional que, segundo Gil (2008, p. 94), “é um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”

Cinco indivíduos participaram efetivamente da pesquisa no que tange ao objetivo específico de mapear e identificar o perfil de estudantes com deficiência sensorial do tipo visual que ingressaram após a implementação da política de cotas na Faced-UFC, bem como reunir sugestões para aprimorar as práticas educacionais direcionadas a esse grupo; e 3 (três) indivíduos no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos específicos de detectar possíveis alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais relacionadas ao bom desempenho acadêmico desses estudantes e, ainda, coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais voltadas a esse público. A subseção 3.4 tratará do alinhamento dos instrumentos de pesquisa ao cumprimento dos objetivos específicos.

3.3 Lócus de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Faced-UFC, cuja sede se localiza no município de Fortaleza-CE. Trata-se de uma Unidade Acadêmica com mais de 6 décadas de existência, de natureza administrativa pública, que possui, atualmente, cerca de 775 (setecentos e setenta e cinco) alunos regularmente matriculados em 2 cursos de graduação (Pedagogia Diurno e Pedagogia Noturno), segundo o Projeto “Painéis Estratégicos da UFC” (Brasil, 2023).

Embora a UFC seja uma instituição de maior porte, com quase sete décadas de existência e cerca de 30.000 alunos, a pesquisa se concentrará exclusivamente na Faced-UFC para manter o foco na unidade específica da investigação.

3.4 Instrumentos de Coleta de Informações e Natureza dos Dados

Para alinhar-se ao primeiro objetivo específico de mapear e identificar o perfil dos estudantes ingressantes na política de cotas para PcDs sensorial do tipo visual da Faced-UFC, e ao terceiro objetivo específico de coletar sugestões para a

melhoria das práticas educacionais junto a esse alunado, foi aplicado um questionário misto e online com o público-alvo. O questionário foi elaborado para examinar a experiência acadêmica de estudantes com deficiência visual na Faced-UFC, incluindo aspectos demográficos, dados institucionais, características da deficiência e qualidade das interações acadêmicas e acessibilidade, bem como reunir sugestões para a melhoria das práticas educacionais destinadas a esse público. Este último objetivo se pretende alcançar, principalmente por meio das respostas aos itens abertos do referido instrumento. O fito foi coletar dados primários por meio desta abordagem. Neste caso, o referido instrumento foi enviado via e-mail e contou com a adesão de 5 estudantes¹⁹. Embora esta tenha sido menor que o esperado, atende aos propósitos de uma pesquisa qualitativa nos moldes de um estudo de caso.

Com a finalidade de atender ao segundo objetivo específico, de detectar possíveis alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais relacionadas ao bom desempenho acadêmico de estudantes com deficiência sensorial visual, pós-política de cotas na Faced, a partir da percepção destes sobre avanços e limitações no campo da acessibilidade, bem como ao terceiro de coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais junto a esse alunado, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a população pesquisada, conforme delineado por Manzini (2012). Essa abordagem se caracteriza por um roteiro com perguntas abertas, sendo especialmente indicada para estudar fenômenos em populações específicas. Além disso, permite flexibilidade na sequência das perguntas apresentadas ao entrevistado, possibilitando que o entrevistador faça perguntas complementares para aprofundar a compreensão do fenômeno em questão.

A escolha da entrevista semiestruturada permitiu explorar profundamente as percepções dos participantes e obter uma compreensão aprofundada dos desafios e progressos percebidos. O convite foi feito via e-mail e, após isso, a partir de contato telefônico disponibilizado, foi possível marcar três entrevistas, todas com estudantes com cegueira. Apesar de formalmente convidados, indivíduos com baixa visão não aceitaram participar desta fase. A ausência de participantes com baixa visão pode representar uma limitação na abrangência dos dados, sendo essa questão abordada na análise dos resultados.

¹⁹ Na parte aberta do questionário eletrônico misto, apenas 1 dos 5 pesquisados se posicionou. A ele estabelecemos a sigla “P1”, de “Pesquisado 1”.

Consideradas as necessidades específicas dos estudantes, sugeriu-se que as entrevistas poderiam ocorrer de três maneiras distintas: por meio de respostas ao Roteiro da Entrevista da Semiestruturada dos Estudantes com Deficiência Visual da Faced-UFC de forma online e escrita; por meio de videochamada na plataforma Google Meet; ou através de entrevista presencial a ser realizada nas dependências da própria Faced. Essas opções visaram garantir acessibilidade e conforto para os participantes. Conforme a conveniência dos entrevistados, o que ocorreu é que uma das entrevistas aconteceu de forma online e as outras duas de maneira presencial. No caso das presenciais, elas se realizaram na sala de reuniões do Departamento de Fundamentos da Educação da Faced-UFC.

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, para garantir a precisão na transcrição e análise dos dados. Cada entrevista teve uma duração média de 35 minutos e foi conduzida em ambiente tranquilo, proporcionando conforto e privacidade aos entrevistados. O roteiro da entrevista incluiu perguntas abertas, como: “Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores ensinam e avaliam os alunos com deficiência visual na Faced e na UFC?” e “Que sugestões você teria para a melhoria de sua permanência na universidade, no que diz respeito à acessibilidade?”. Foi utilizado um gravador eletrônico para as entrevistas presenciais. Na entrevista online, a tela do ambiente virtual utilizado para reuniões dessa natureza foi gravada, incluindo o áudio.

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas conforme normas estabelecidas (Manzini, 2008) para garantir a precisão e a fidedignidade dos dados e com o objetivo de transpor as informações orais em informações escritas. O próprio pesquisador realizou a transcrição para garantir a familiaridade com o conteúdo e a interpretação precisa dos dados. O processo de transcrição incluiu a utilização de siglas para identificar os participantes, respeitando assim a privacidade e o anonimato, conforme Quadro 4, abaixo, tendo-se utilizado apenas a ordem cronológica em que cada indivíduo foi entrevistado para definir a ordem sequencial.

Quadro 4 – Identificação dos Entrevistados²⁰

Sigla	Descrição	Ordem cronológica	Notas adicionais
E1	Entrevistado 1 (cegueira).	1º	Entrevista realizada online.
E2	Entrevistado 2 (cegueira).	2º	Entrevista realizada presencialmente.
E3	Entrevistado 3 (cegueira).	3º	Entrevista realizada presencialmente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram utilizados *softwares*²¹ específicos para a transcrição, que não separavam a fala do pesquisador da do entrevistado. Para superar essa limitação, foram feitos ajustes cuidadosos nos áudios das entrevistas e nas transcrições a fim de garantir uma maior precisão. As falas foram ajustadas para assegurar que a informação falada fosse corretamente representada no texto escrito. Além disso, revisões foram realizadas para garantir clareza e consistência.

Igualmente, como já mencionado, foi realizada uma pesquisa documental utilizando dados do acervo da Secretaria de Acessibilidade – UFC Incluir, a fim de obter dados secundários que visaram, principalmente, atender ao objetivo específico 1. Os dados secundários foram utilizados para complementar as informações obtidas diretamente dos participantes.

Nos recursos, digitais ou não, utilizados para obtenção dos dados a serem explorados, foram observadas as devidas normas de acessibilidade que permitam a plena interação e autonomia do indivíduo com deficiência, fazendo-se uso de recursos de TA, sempre que necessário. Além disso, todos os procedimentos normativos e éticos foram respeitados, conforme a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente a diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis em ciências humanas e sociais.

²⁰ O pesquisador foi referido no Roteiro da entrevista semiestruturada dos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC através da sigla “P”.

²¹ Foram utilizados os *softwares* [Good Tape](https://www.goodtape.com/) e [Transkriptor](https://www.transkriptor.com/) para transcrição das entrevistas. Há outras opções: <https://tecnologia-educacao.weebly.com/ticpesquisa.html>.

3.5 Análise dos Dados

Os resultados foram analisados mediante análise de conteúdo (Bardin, 2021), com abordagem qualitativa, considerada a riqueza da subjetividade implícita nas respostas de cada indivíduo, sem renunciar ao rigor da objetividade das informações. A análise de conteúdo fora conduzida com foco nos objetivos específicos, permitindo identificar padrões e temas relevantes nas respostas dos participantes. Segundo a autora, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2021, p. 33).

Os dados obtidos em pesquisas qualitativas requerem uma análise distinta daquela aplicada aos dados de pesquisas quantitativas, que fazem uso de ferramentas estatísticas, testes de hipóteses e métodos descritivos e multivariados. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem sido amplamente utilizada para examinar os dados qualitativos (Silva e Fossá, 2015). O uso da análise de conteúdo permitiu uma interpretação detalhada das percepções dos discentes sobre acessibilidade e suas sugestões para melhorias. Prosseguem as autoras supracitadas:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros (Silva; Fossá, 2015, p. 2).

Bardin (2021, p. 121) destaca, ainda, que as “diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três pólos [sic] cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Caragnato e Mutti (2006), discorrendo sobre a análise de conteúdo de Bardin, a resumem em três etapas: primeiro, há a organização dos dados, utilizando

métodos tais como leitura inicial, estabelecimento de hipóteses e definição de indicadores. Em seguida, há a codificação dos dados e, por fim, ocorre a categorização, em que os elementos são classificados e reagrupados com base em suas características. Essas etapas, codificação e categorização, são componentes essenciais da análise de conteúdo.

Além dessas etapas, a análise envolveu a identificação de padrões emergentes e a combinação dos dados qualitativos com as sugestões para melhorar as práticas educacionais.

Após o delineamento da pesquisa e a apresentação dos aspectos técnicos utilizados para atingir os objetivos geral e específicos, passaremos a discutir os resultados da pesquisa proposta. Essa discussão foi organizada em seções distintas, que têm, principalmente, a finalidade de avaliar a percepção de discentes com deficiência sensorial do tipo visual em relação aos avanços e limitações nas dimensões da acessibilidade que impactam sua permanência, pós-política de cotas, na Faced-UFC. A análise será baseada no cumprimento dos objetivos específicos já destacados nesta seção, por meio dos instrumentos estabelecidos na subseção 3.4.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados coletados por meio do questionário eletrônico e das entrevistas semiestruturadas, com o fito de atender ao objetivo geral da pesquisa: avaliar a percepção dos discentes com deficiência visual quanto aos avanços e limitações nas dimensões da acessibilidade relacionadas à sua permanência na Faced-UFC após a implementação da política de cotas.

Em um primeiro momento, focaremos na análise qualitativa das respostas ao questionário eletrônico misto “Mapeamento, perfil e coleta de sugestões – estudantes com deficiência visual da Faced-UFC” (ver apêndice A) que buscou, especificamente, mapear e identificar o perfil de estudantes com deficiência visual que ingressaram após a política de cotas na Faced-UFC, a partir de uma análise qualitativa, embora não se despreze a importância dos dados iminentemente quantitativos obtidos; além de coletar sugestões para aprimorar as práticas educacionais voltadas a esse grupo de alunos, objetivo específico compartilhado com o outro instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada de que falaremos a seguir.

Iremos nos debruçar na análise das seis perguntas do “Roteiro da entrevista semiestruturada dos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC” (ver Apêndice B), buscando especificamente detectar possíveis alterações nas dimensões comunicacional, metodológica e instrumental da acessibilidade relacionadas ao bom desempenho acadêmico desses estudantes pós-política de cotas, a partir de suas percepções sobre avanços e limitações na acessibilidade, além de coletar sugestões para aprimorar as práticas educacionais voltadas a esse grupo de alunos, como já mencionado. Inicialmente, forneceremos um breve perfil de cada participante.

4.1 Análise do Perfil e Sugestões de Melhoria Baseadas no Questionário Eletrônico: Estudantes com Deficiência Visual da Faced-UFC

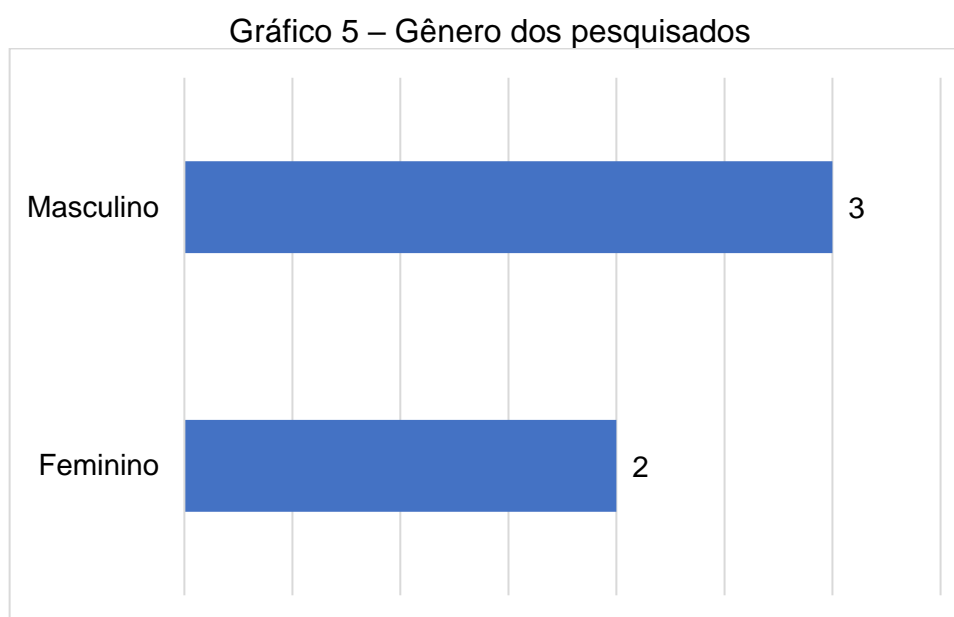
É importante destacar, mais uma vez, que, dos 13 indivíduos com deficiência visual identificados no Sistema SI3 na Faced-UFC, 5 responderam ao questionário eletrônico misto. Embora esse número possa parecer uma amostra reduzida, ele oferece uma base valiosa para a pesquisa, tendo em vista sua natureza qualitativa. Consideramos que o objetivo específico de mapear e identificar o perfil dos estudantes com deficiência sensorial do tipo visual que ingressaram na Faced-UFC após a implementação da política de cotas pode ser satisfatoriamente abordado com os dados disponíveis. A análise desses dados contribuirá para o desenvolvimento e ajuste das práticas pedagógicas na instituição.

Além da *caracterização dos participantes da pesquisa*, o questionário online misto encontra-se subdividido em outras três seções distintas: *Dados institucionais dos participantes da pesquisa*; *Caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência* e; *Relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico*. Neste último ponto, é importante destacar que este aspecto envolveu perguntas abertas, não obrigatórias, em que os indivíduos poderiam discorrer sobre as respostas dadas em relação ao item anterior do questionário²².

²² Ver Apêndice A: itens de 17 até 22.

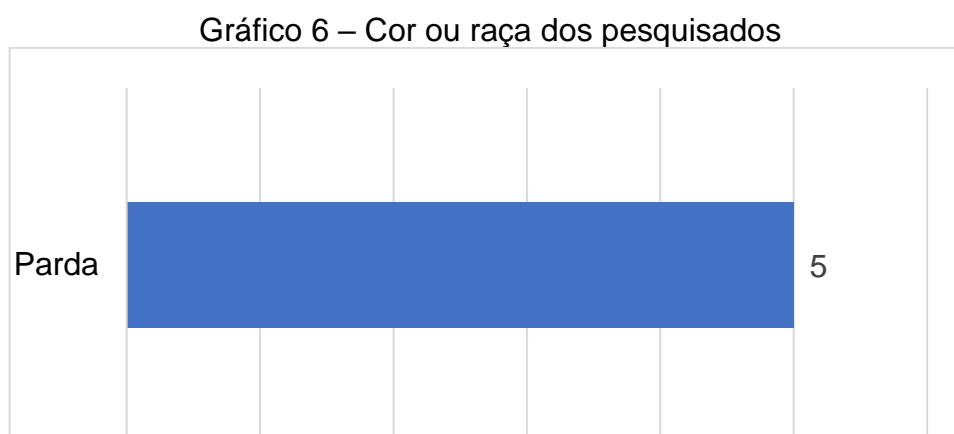
4.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para iniciar a caracterização do perfil dos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC, iniciaremos pela resposta dada por cada participante quanto ao gênero com o qual se identificam conforme Gráfico 5, onde se verifica que a maioria dos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC que participaram da pesquisa se reconhece como do gênero masculino.



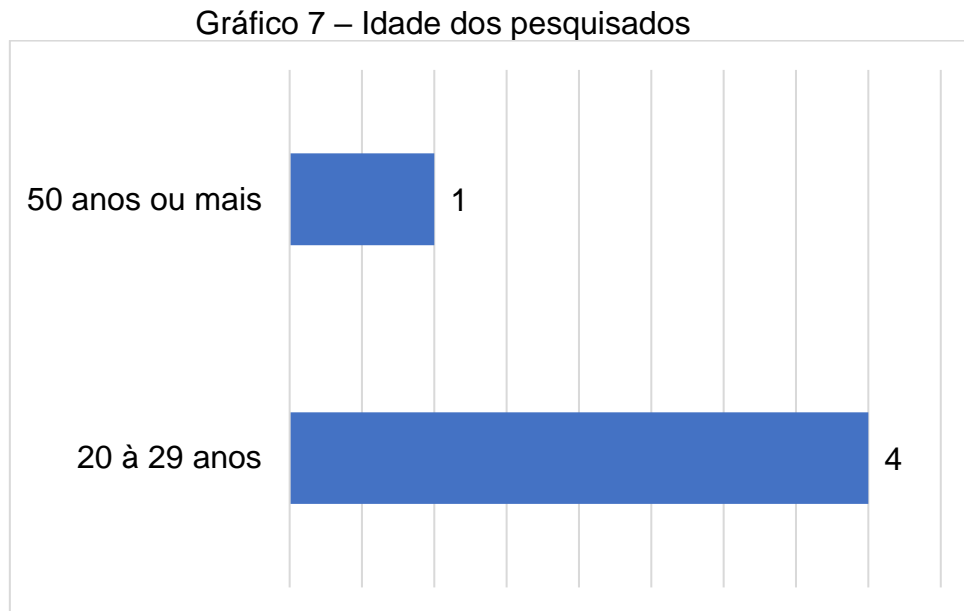
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao quesito cor ou raça, no Gráfico 6, verificamos que todos os indivíduos respondentes afirmaram ser pardos:



Fonte: Elaborado pelo autor.

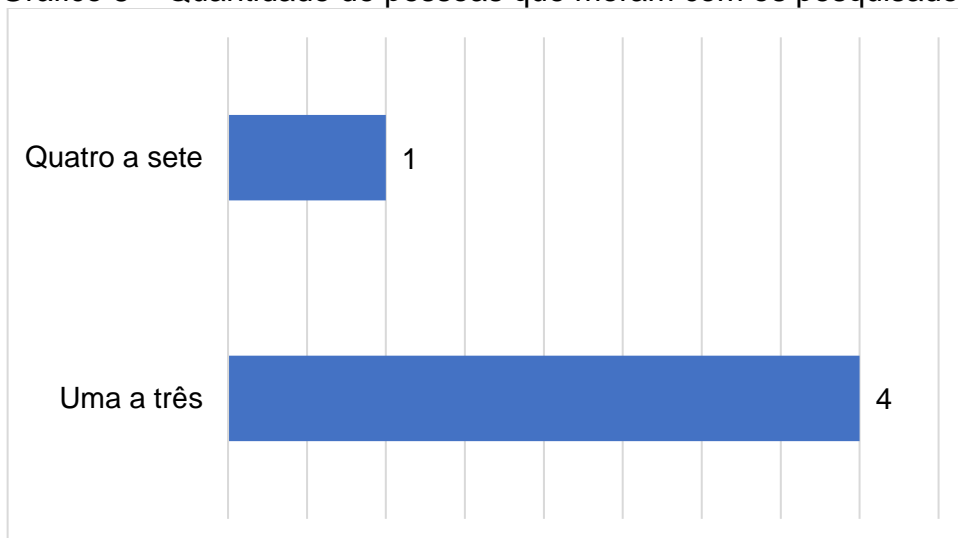
Além disso, o Gráfico 7 apresenta a idade dos participantes da pesquisa: quatro indicaram ter entre 20 e 29 anos, enquanto um tem 50 anos ou mais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

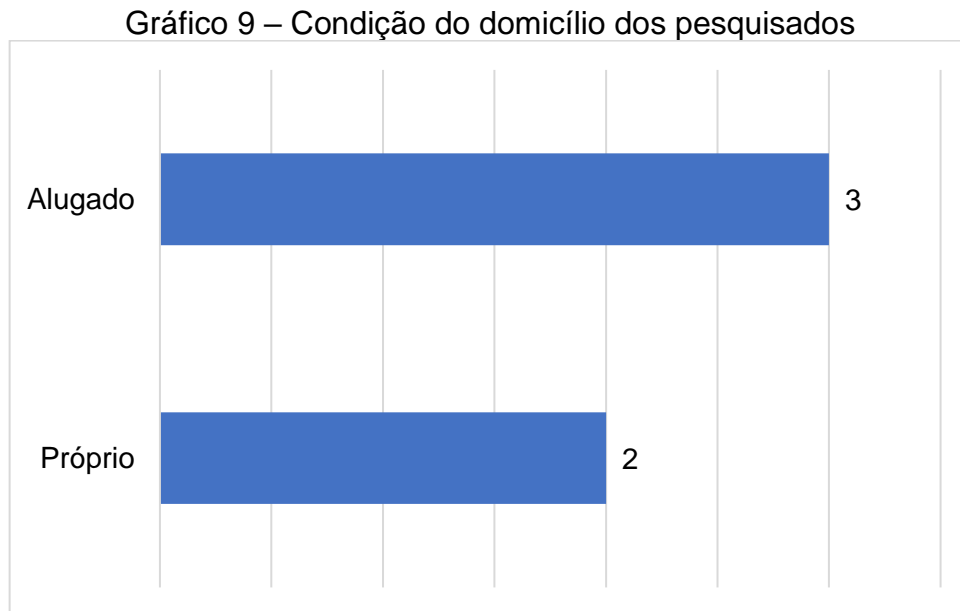
Ao serem questionados sobre quantas pessoas residem com eles (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos), os participantes responderam da seguinte forma: um afirmou viver com quatro a sete pessoas, enquanto quatro disseram morar com uma a três pessoas (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Quantidade de pessoas que moram com os pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

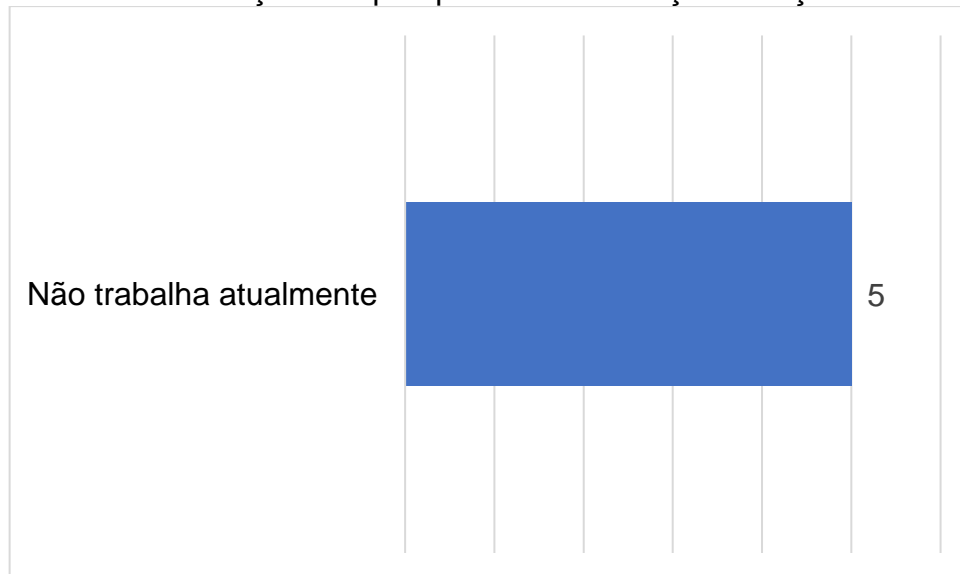
Quanto à condição do domicílio, três participantes informaram que vivem em uma residência alugada, enquanto dois residem em um imóvel próprio (Gráfico 9).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre sua situação em relação à força de trabalho, todos os participantes relataram que não estão trabalhando atualmente (Gráfico 10).

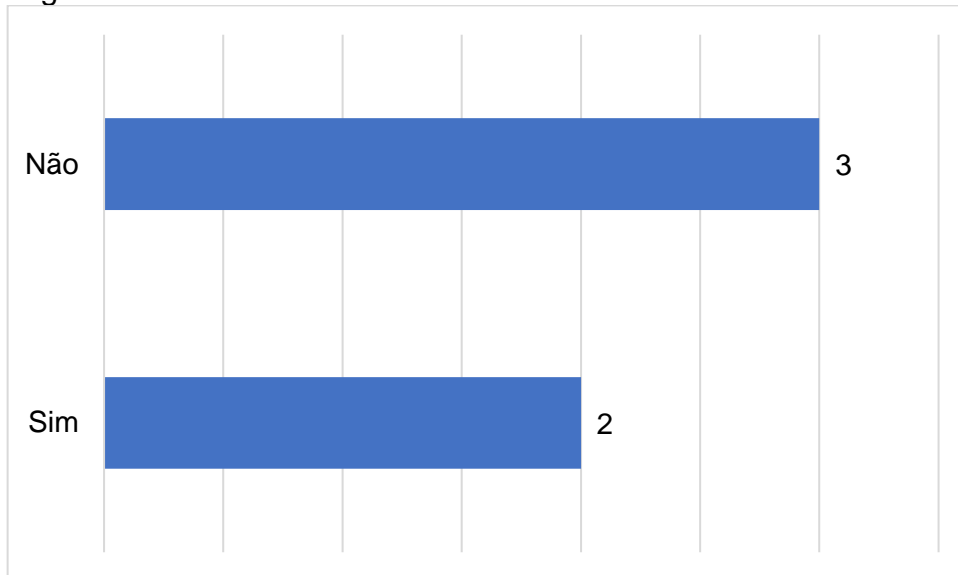
Gráfico 10 – Condição dos pesquisados em relação à força de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando perguntados se recebem ou receberam algum auxílio ou bolsa da UFC em 2024, dois responderam que sim. Já três informaram que não (Gráfico 11).

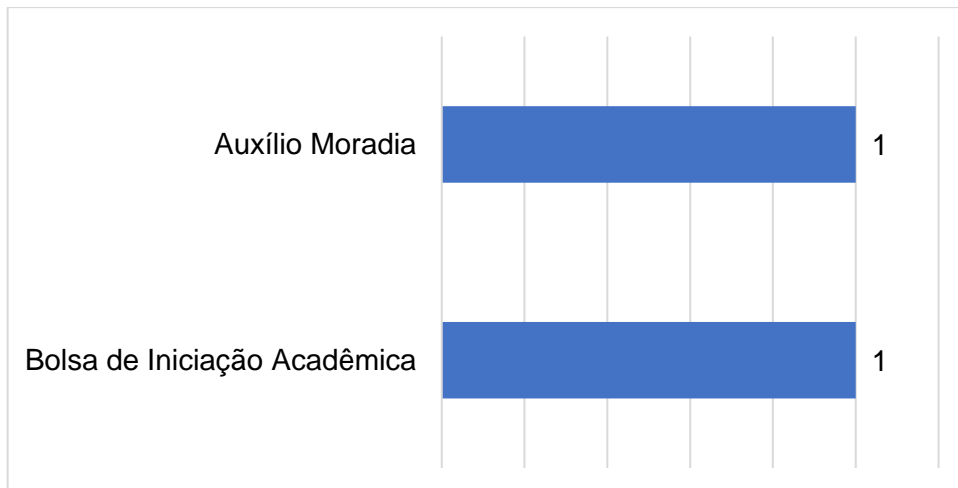
Gráfico 11 – Sobre se os pesquisados recebem ou receberam algum auxílio ou bolsa da UFC em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor.

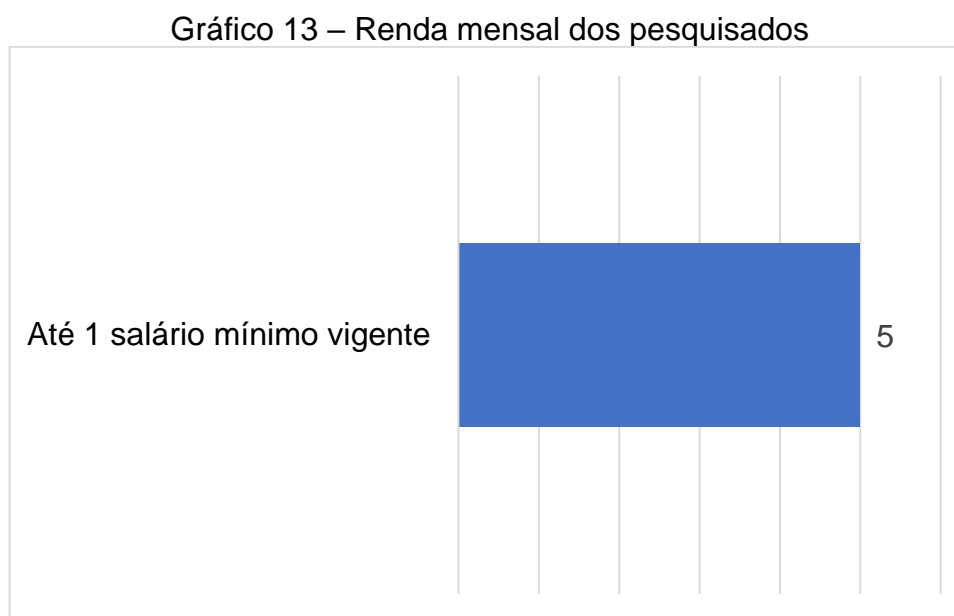
Dos participantes que relataram receber ou ter recebido o auxílio indicado no Gráfico 12, um obteve a Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), enquanto o outro recebeu o auxílio moradia.

Gráfico 12 – Tipo de apoio ou bolsa recebida da UFC em 2024 pelos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre a renda mensal, todos os participantes informaram que ela corresponde ao valor de um salário-mínimo nacional vigente em 2024:



Fonte: Elaborado pelo autor.

A caracterização dos participantes fornece uma visão abrangente sobre o perfil dos estudantes com deficiência visual na Faced-UFC, revelando informações relevantes sobre gênero, raça, idade e condições socioeconômicas. Na sequência, aprofundaremos a análise desses dados, explorando como as experiências e desafios enfrentados por esses indivíduos refletem as dinâmicas de inclusão no ambiente acadêmico e a efetividade das políticas implementadas.

4.1.1.1 Análise dos dados quanto à caracterização dos participantes da pesquisa

A análise dos dados apresentados nesta subseção fornece uma visão detalhada sobre o perfil dos estudantes com deficiência sensorial do tipo visual que ingressaram na Faced-UFC após a implementação da política de cotas.

Quanto ao gênero, a predominância de estudantes do gênero masculino revela, em que pese o fato de que se deva considerar que o número de respostas total ao questionário possa enviesar os resultados e indicar uma possível sub-

representação das mulheres na Faced (o que deve ser levado em consideração para os outros aspectos analisados nesta subseção), um contraste com os dados do IBGE (2022), nos quais as mulheres eram maioria entre as PcDs.

Em relação à cor ou raça, a uniformidade na resposta, com todos os participantes se identificando como pardos, e considerando que a maioria dos pesquisados ingressou na graduação da Faced-UFC por meio da lei de cotas aplicada às PcDs (Brasil, 2016), pode indicar um impacto dessa política na promoção do acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados (Eches, 2021). O fato descrito acima ressalta como a lei de cotas para PcDs não apenas facilita o ingresso, mas também destaca a interseccionalidade entre deficiência e raça.

No que se refere à faixa etária, há uma clara predominância de indivíduos mais jovens. Essa concentração sugere que a maioria dos estudantes está em um período de formação e adaptação ao ambiente acadêmico.

A maioria dos participantes reside com uma a três pessoas, o que pode indicar um ambiente familiar próximo, potencialmente facilitando o apoio emocional e prático durante a vida acadêmica de um estudante de graduação. O fato da maioria dos pesquisados viver em residências alugadas, ao mesmo tempo, sugere questões financeiras que podem impactar a estabilidade e a segurança do ambiente de estudo. Destaca-se, daí, a importância de se promoverem redes de apoio para esses indivíduos, inclusive na universidade.

A análise da situação em relação à força de trabalho revela que todos os pesquisados não estão empregados, o que levanta preocupações sobre a inclusão social e a independência destes. Embora sejam estudantes de graduação, o que requer uma dedicação significativa, essa ausência no mercado de trabalho pode ser atribuída a desafios específicos enfrentados por PcDs, como questões de acessibilidade e discriminação.

A esse respeito, Cabral (2018) destaca a necessidade de adaptação das universidades para incluir grupos historicamente excluídos, reforçando o papel da lei de cotas enquanto um mecanismo fundamental para promover a inclusão, seja ela social ou educacional. Além do primeiro, Melo e Araújo (2018) ressaltam a importância de medidas legais que garantam condições adequadas de acesso e atendimento para PcDs no ensino superior, o que se aproxima da discussão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na Faced-UFC. Ainda, Fernandes (2023) complementa essa discussão ao considerar a deficiência uma responsabilidade coletiva, sugerindo

que a mobilização da comunidade universitária e da sociedade é necessária para assegurar a inclusão efetiva desses alunos.

Por outro lado, 2 dos pesquisados mencionaram estar recebendo ou ter recebido auxílios ou bolsas da UFC em 2024²³, o que indica que existe um suporte institucional para auxílio a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico. Todavia, a maioria que não recebe nenhum auxílio pode indicar uma necessidade de ampliar os recursos disponíveis. Neste sentido, a nova Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Brasil, 2024), ao abranger o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir), cujo um dos objetivos é “garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica” pode ser um importante mecanismo para a mudança dessa realidade.

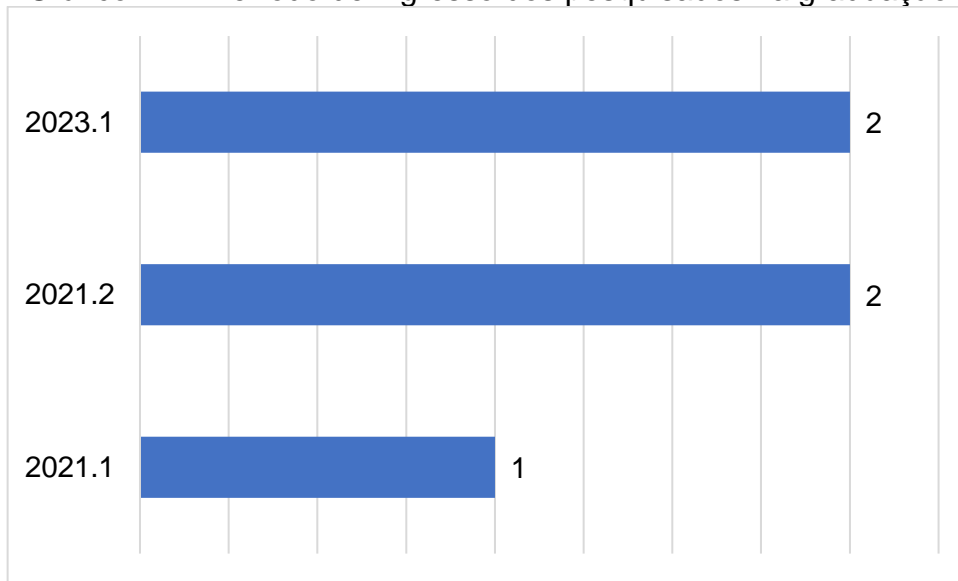
Além disso, o fato de todos os participantes afirmarem que sua renda mensal equivale a um salário-mínimo nacional, revela uma realidade socioeconômica desafiadora, com essa situação podendo impactar não apenas a permanência na faculdade, mas também a saúde mental e a qualidade de vida. Neste contexto, para uma compreensão mais ampla, é essencial explorar os dados institucionais dos participantes, que fornecerão um contexto adicional sobre suas condições e desafios (Boniatti, 2022; Costa, 2012).

4.1.2 Dados institucionais dos participantes da pesquisa

Quanto ao primeiro dos pontos relacionado aos dados institucionais dos participantes da pesquisa, o Gráfico 14 revela que, em relação ao período de ingresso dos entrevistados, dois ingressaram no período 2023.1, dois no período 2021.2 e dois no período 2021.1.

²³ <https://prae.ufc.br/pt/auxilios-e-bolsas-estudantis/>

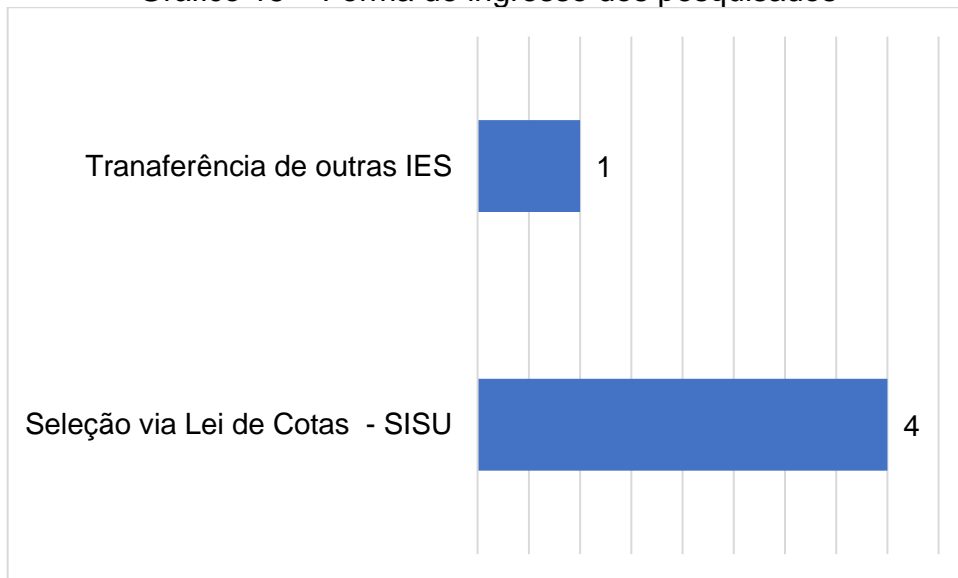
Gráfico 14 – Período de ingresso dos pesquisados na graduação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já quanto à forma de ingresso dos pesquisados, um respondeu que chegou ao curso de Pedagogia da Faced-UFC via transferência de outra IES. Já quatro ingressaram através de seleção via Lei de Cotas – SISU.

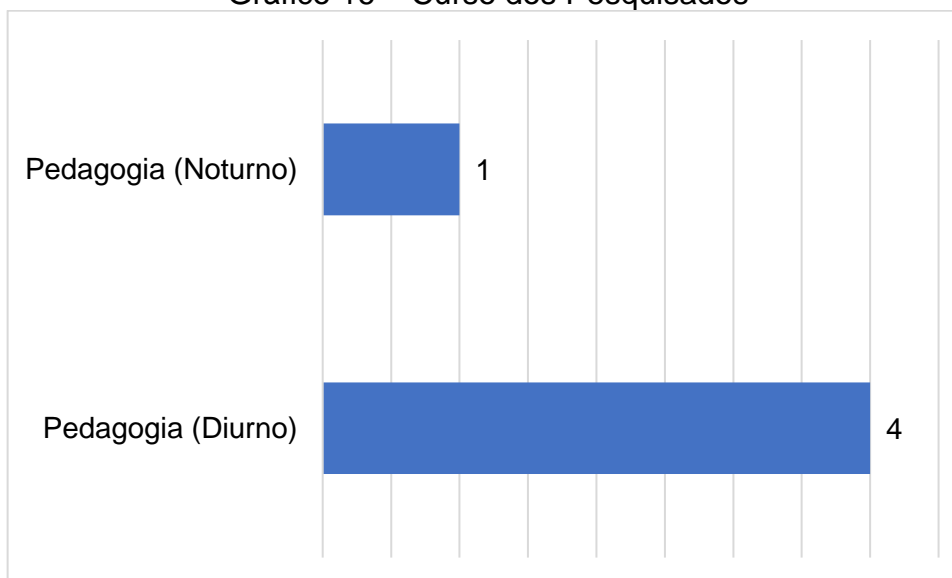
Gráfico 15 – Forma de ingresso dos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao curso dos pesquisados, um está matriculado no curso de Pedagogia (Noturno), enquanto quatro estão no curso de Pedagogia (Diurno).

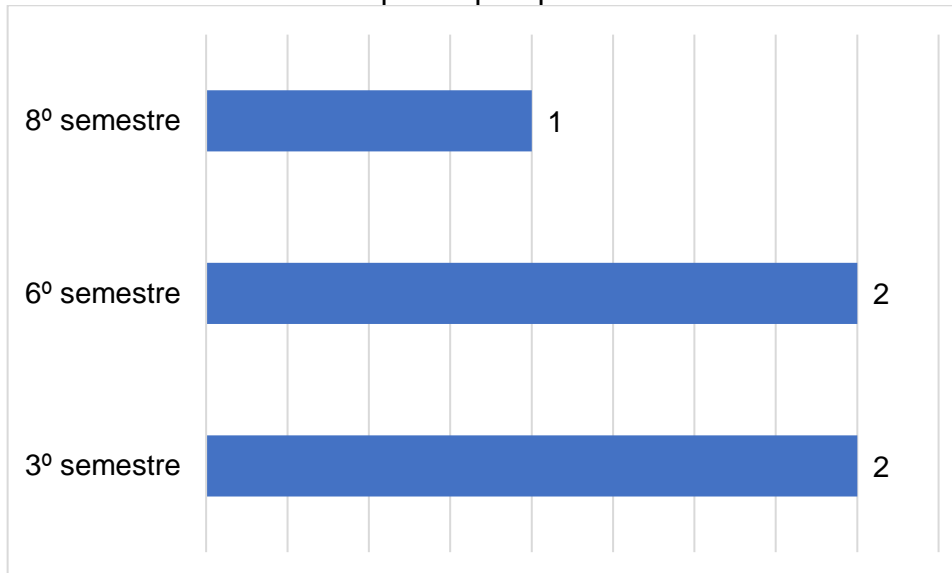
Gráfico 16 – Curso dos Pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao semestre que cursam atualmente, dois estão no 3º semestre, dois no 6º, e um no 8º semestre.

Gráfico 17 – Semestre que os pesquisados cursam atualmente



Fonte: Elaborado pelo autor.

A caracterização dos dados institucionais dos participantes oferece informações relevantes para compreender o percurso acadêmico do público-alvo do estudo em tela. Os dados revelam que a maioria dos ingressantes se beneficiou da lei de cotas, o que destaca a relevância de uma política pública como essa para promover a inclusão no ensino superior. Além disso, a diversidade nos períodos de

ingresso e na modalidade de curso indica variações nas experiências acadêmicas desses estudantes. Na subseção 4.1.2.1, aprofundaremos a análise desses dados, explorando como essas características influenciam as vivências e os desafios enfrentados no ambiente acadêmico, bem como a eficácia das políticas de inclusão implementadas.

4.1.2.1 Análise dos dados institucionais dos participantes da pesquisa

Os dados institucionais revelam que todos os entrevistados começaram a graduação a partir de 2021, com a ampla maioria sendo beneficiada pela lei de cotas de 2016, que busca aumentar o acesso ao ensino superior nas IFES. A maioria dos alunos ingressou por meio do SISU, o que destaca o compromisso da universidade com a inclusão e a diversidade. A distribuição quanto ao período de ingresso dos pesquisados indica um fluxo contínuo de novos estudantes com deficiência visual, o que sugere que a Faced-UFC está se consolidando como uma opção acessível para esse público, sobretudo após a implementação da lei de cotas na UFC.

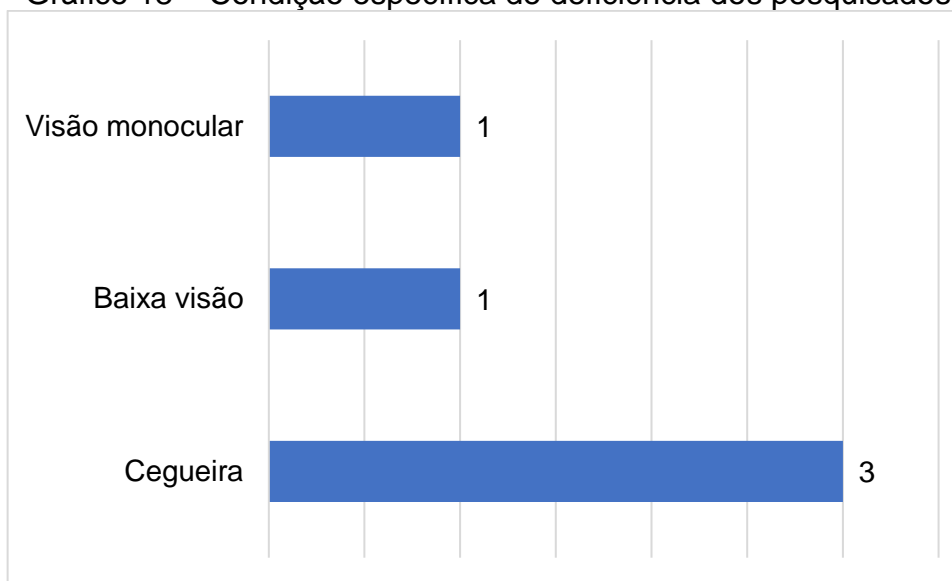
Analisando a distribuição dos alunos entre os dois cursos da Faced, a maioria está matriculada no curso diurno. Essa preferência pode indicar que muitos estudantes buscam uma experiência acadêmica mais completa. Por outro lado, a presença de alunos no curso noturno, ainda que mais tímida na amostra, pode indicar necessidades de indivíduos que precisam conciliar trabalho e estudos, ainda que no futuro. Por sua vez, a distribuição equitativa entre o 3º e o 6º semestre pode sugerir o fato de muitos alunos estarem progredindo regularmente em seus estudos.

Esses dados institucionais revelam a necessidade de apoio contínuo para garantir que esses estudantes consigam não apenas ingressar, mas também ter um bom desempenho em sua jornada acadêmica. A PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca a importância de ações que garantam o acesso e a permanência de alunos com deficiência, focando na eliminação de barreiras físicas e na adequação de recursos e metodologias pedagógicas. Assim, é crucial que a Faced-UFC implemente estratégias específicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, promovendo um ambiente acadêmico inclusivo e propício ao aprendizado. Ademais, como ressaltam Silva e Pimentel (2021), a colaboração entre professores, técnicos e colegas é fundamental para construir um ambiente acadêmico inclusivo.

4.1.3 Caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência

Em relação à caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência, três se identificam como cegos, um tem baixa visão e um apresenta visão monocular (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Condição específica de deficiência dos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre os tipos de dificuldades funcionais que apresentam, com a possibilidade de selecionar mais de uma opção, os participantes forneceram as seguintes respostas (Tabela 1): quatro relataram ter dificuldade para enxergar, mesmo utilizando óculos ou lentes de contato; um indicou dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes; e dois disseram ter dificuldades na comunicação, tanto para compreender quanto para ser compreendidos.

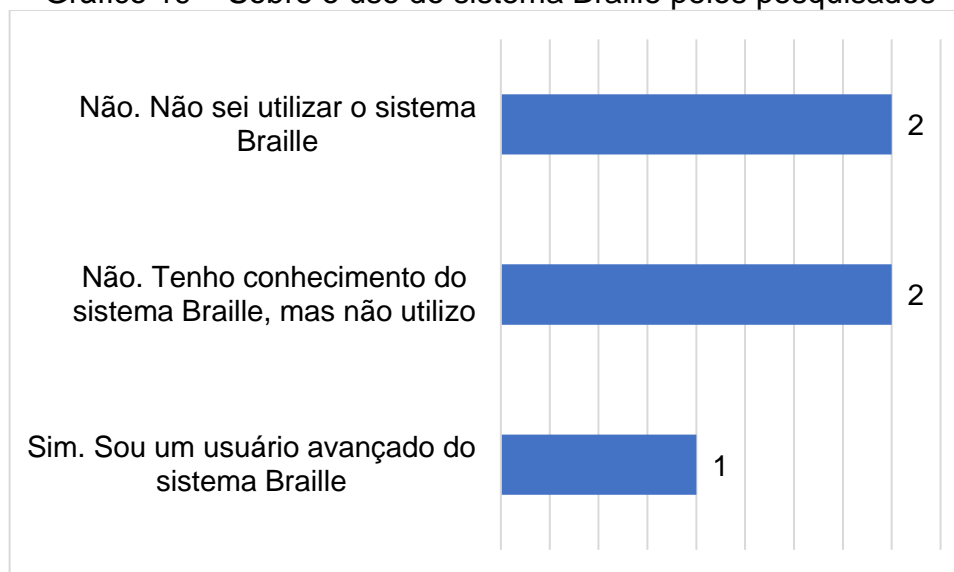
Tabela 1: Tipos de dificuldades funcionais apresentadas pelos pesquisados

Tipos de dificuldades funcionais	Total de respostas
Dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato.	4
Dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes.	1
Dificuldade para se comunicar, para compreender e ser compreendido.	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à utilização do sistema Braille em seu cotidiano acadêmico, quando perguntados, os pesquisados responderam o seguinte: um disse ser usuário avançado do sistema Braille; dois disseram ter conhecimento do sistema Braille, mas não o utilizam em seu cotidiano acadêmico; e dois informaram não saber utilizar o sistema Braille:

Gráfico 19 – Sobre o uso do sistema Braille pelos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando a pergunta abordou o uso de recursos de TA no cotidiano acadêmico dos participantes, permitindo a seleção de mais de uma opção, os dados apresentados estão na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Uso de recursos de TA pelos pesquisados

TA utilizada	Total de respostas
Sim. Utilizo aplicativos leitores de tela para uso em computadores.	4
Sim. Utilizo aplicativos leitores de tela para o uso em telefones celulares.	5
Sim. Faço uso de lupas eletrônicas para leitura de texto.	1
Sim, faço uso de outros tipos de recursos de tecnologia assistiva em meu cotidiano acadêmico.	1
Sim. Utilizo recursos de tecnologia assistiva, mas tenho dificuldades.	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

A caracterização dos participantes oferece uma visão clara do perfil dos estudantes com deficiência visual na Faced-UFC, incluindo aspectos como tipo de deficiência e dificuldades funcionais. A seguir, analisaremos esses dados para entender como as experiências e desafios desses alunos se relacionam com a inclusão no ambiente acadêmico e a eficácia das políticas de apoio existentes.

4.1.3.1 Análise da caracterização dos participantes quanto à condição de deficiência

A análise dos dados apresentados fornece uma rica compreensão do perfil dos estudantes com deficiência sensorial do tipo visual, considerando sua condição específica de deficiência. Quanto a isso, observa-se que a maioria dos participantes (3) se identifica como cega, enquanto 1 indivíduo tem baixa visão e 1 apresenta visão monocular. Da análise dos dados, é possível inferir que a instituição deve priorizar adaptações e recursos que atendam às necessidades específicas de alunos com cegueira, que podem enfrentar dificuldades mais acentuadas em ambientes educacionais.

Quanto às dificuldades funcionais, 4 dos participantes relataram dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato. Esse fato indica que a deficiência visual impacta significativamente o cotidiano acadêmico, requerendo atenção especial a métodos de ensino inclusivos e acessíveis. Além disso, 1 mencionou dificuldades em pegar objetos pequenos e 2 tiveram problemas de comunicação, o que sugere que as barreiras enfrentadas por esses estudantes vão além da visão.

No que diz respeito ao uso do sistema Braille, apenas 1 dos participantes afirmaram utilizá-lo de forma avançada, enquanto 2 possuem conhecimento, mas não o utilizam. Essa situação pode indicar uma falta de incentivo para o uso do braille no ambiente acadêmico, por exemplo. Isso pode resultar em uma dependência em demasia de outras formas de acesso à informação, como a leitura em tela, o que pode ser problemático quando o material acadêmico não está disponível em formatos acessíveis (Silva, 2019).

A análise também revela a importância dos recursos de TA para a inclusão desses alunos, indicando uma adaptação positiva ao ambiente digital. A maioria dos

participantes utiliza leitores de tela, tanto em computadores quanto em telefones celulares, evidenciando sua relevância na rotina acadêmica. Ao mesmo tempo, dois dos alunos que utilizam recursos de TA relataram dificuldades, indicando que, apesar do acesso o uso pode ser difícil se não houver suporte técnico ou treinamento adequado (Silva e Pimentel, 2021; Correia, 2022).

Por fim, a análise qualitativa dos dados evidencia a complexidade das experiências dos estudantes com deficiência visual na Faced-UFC. Embora haja um potencial significativo no uso de TA, as dificuldades reportadas, a baixa utilização do sistema Braille e as várias barreiras funcionais ressaltam a necessidade de ações concretas. É fundamental implementar programas de capacitação e políticas institucionais visando assegurar a disponibilização de materiais acadêmicos em formatos acessíveis - Neste sentido, a existência da Rede Brasileira de Conteúdos Adaptados (REBECA)²⁴, da qual a UFC é membro gestor e fundador, deve ser destacada. Ademais, a universidade conta com uma Rede de Núcleos de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência (NAPD/SiBi-UFC)²⁵, ligada ao Sistema de Bibliotecas da UFC, e com a DPMA²⁶ da Secretaria de Acessibilidade – UFC inclui - além de suporte técnico e do reconhecimento e valorização das múltiplas formas de deficiência. Todos esses fatores passam por relações saudáveis e significativas com outros indivíduos e organizações (Fernandes, 2023; Boniatti, 2022; Eches, 2021).

4.1.4 Relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico

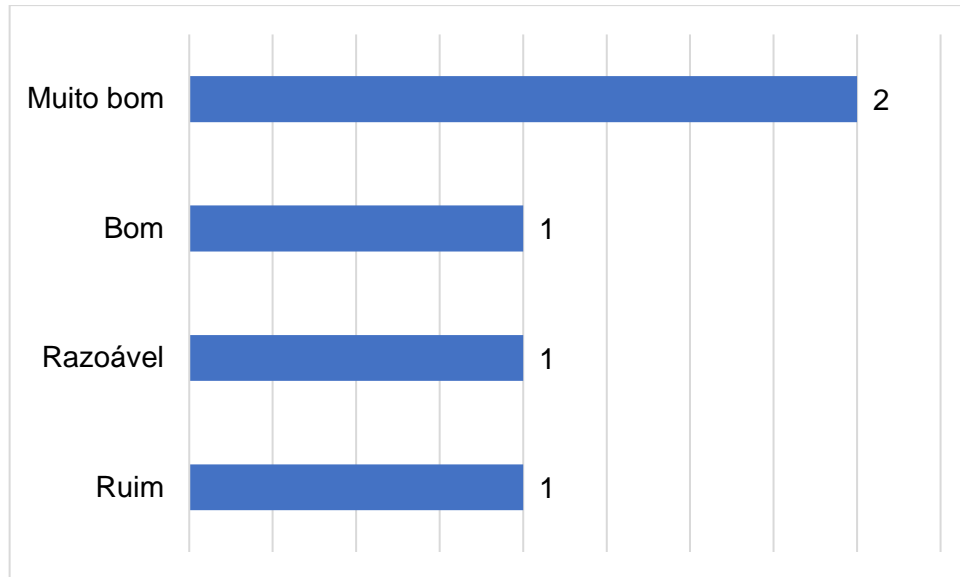
Quanto aos relacionamentos interpessoais com o corpo docente, dois afirmaram que é muito bom; um, que é bom; um, que é razoável; e um, que é ruim (Gráfico 20).

²⁴ <https://biblioteca.ufc.br/pt/biblioteca-acessivel/rede-brasileira-de-estudos-e-conteudos-adaptados-rebeca/>.

²⁵ <https://biblioteca.ufc.br/pt/biblioteca-acessivel/rede-de-nucleos-de-acessibilidade/>.

²⁶ <https://acessibilidade.ufc.br/pt/sobre/estrutura-organizacional/divisao-de-materiais-bibliograficas/>.

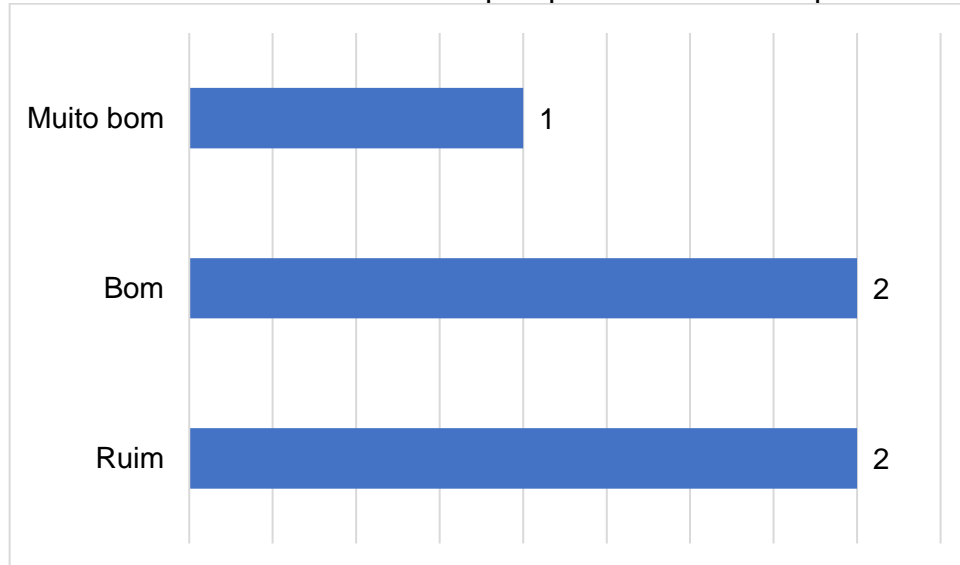
Gráfico 20 – Relacionamento dos pesquisados com o corpo docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto aos relacionamentos interpessoais com os demais estudantes de seu curso, um dos pesquisados afirmou que é muito bom; dois, que é bom; e dois, que é ruim.

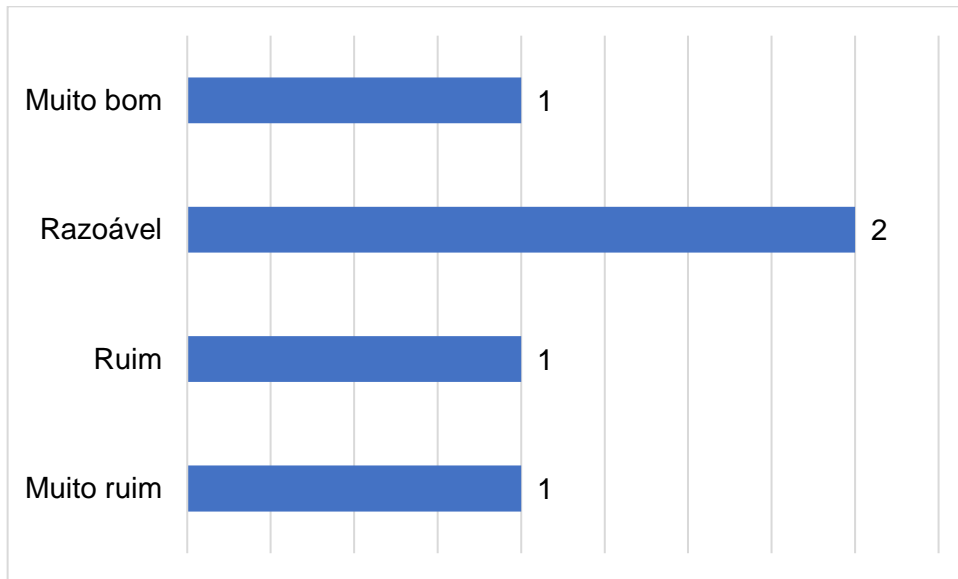
Gráfico 21 – Relacionamento dos pesquisados com o corpo discente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao relacionamento com a Coordenação do seu curso, um julgou ser muito bom; dois, razoável; um, ruim; e um, muito ruim.

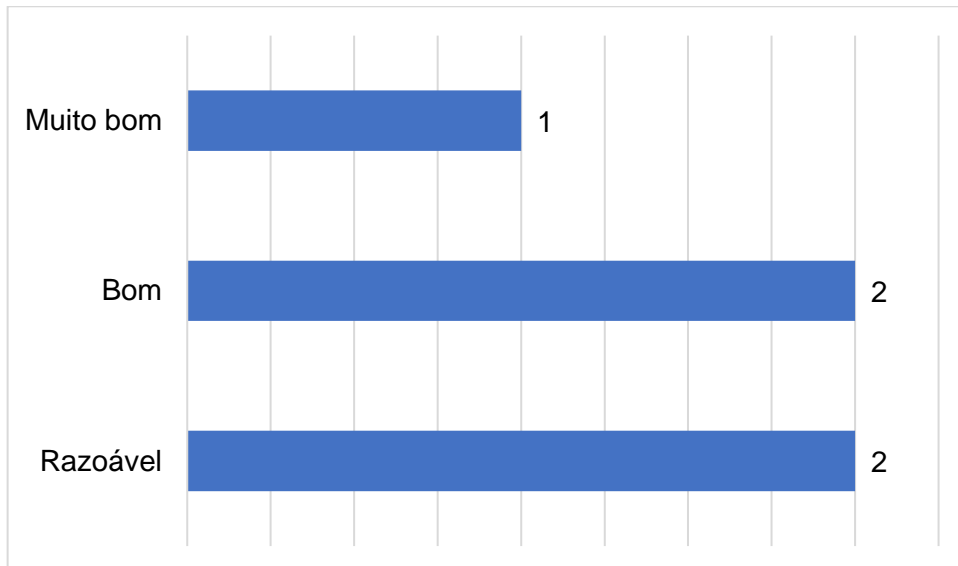
Gráfico 22 – Relacionamento dos pesquisados com a coordenação de curso



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já em relação ao relacionamento com os servidores TAEs do curso, um afirmou ser muito bom; dois, bom; e dois, razoável.

Gráfico 23 – Relacionamento dos pesquisados com os servidores TAEs

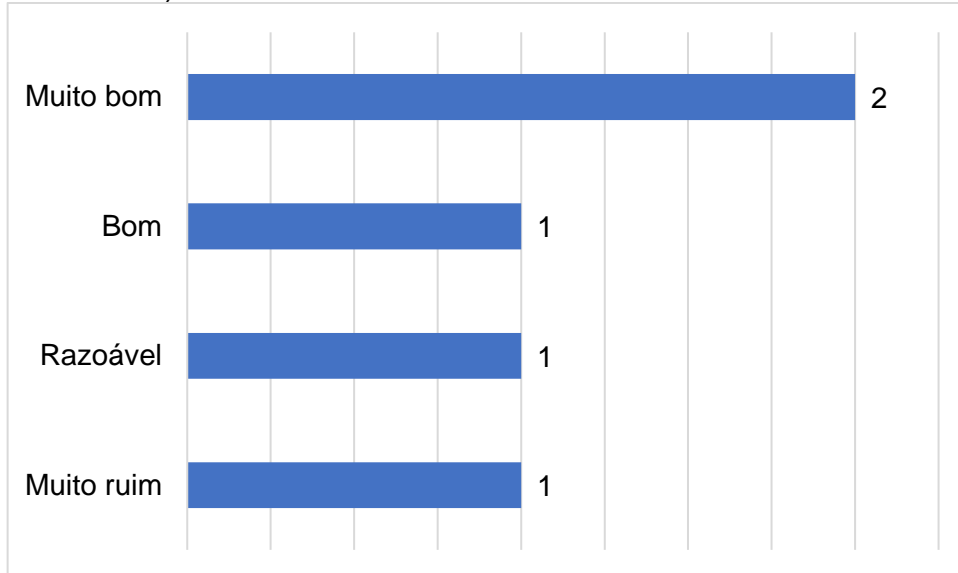


Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando a pergunta foi “Como você definiria o seu relacionamento com o Núcleo de Acessibilidade da universidade (Secretaria de Acessibilidade – UFC

Inclui)?”, as respostas foram da ordem de: dois, muito bom; um, bom; um, razoável; e um, muito ruim.

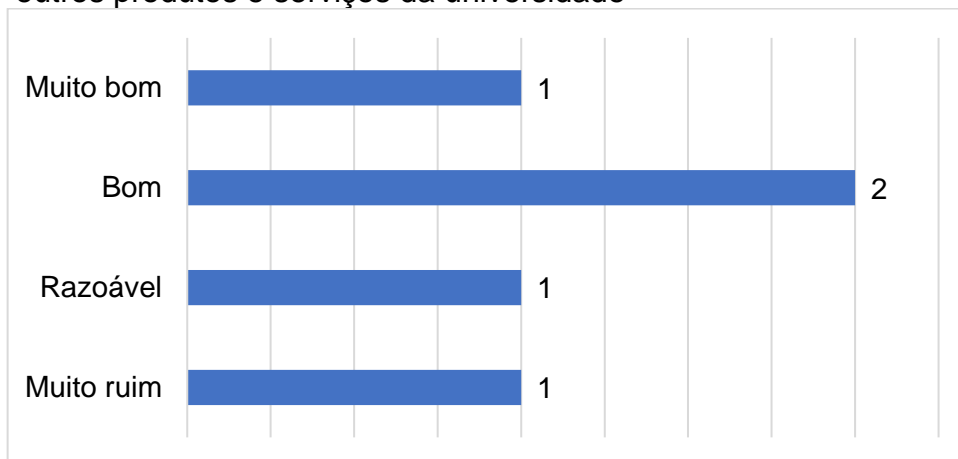
Gráfico 24 – Relacionamento dos pesquisados com o Núcleo de Acessibilidade da universidade (Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, em relação a como o pesquisado classifica o seu acesso a outros produtos e serviços da universidade, tais como Museu, Biblioteca, Sites, Redes Sociais, Eventos etc., um julgou ser muito bom; dois, bom; um, razoável; e um, muito ruim.

Gráfico 25 – Relacionamento dos pesquisados com o acesso a outros produtos e serviços da universidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os relacionamentos interpessoais desempenham um papel relevante na experiência acadêmica dos estudantes com deficiência visual, influenciando tanto o aprendizado quanto a socialização. Na sequência, realizaremos uma análise dessas interações, examinando como elas afetam a inclusão e o bem-estar desses alunos, além de identificar os desafios e as oportunidades que surgem nesse contexto.

4.1.4.1 Análise dos relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico

Os dados sobre os relacionamentos interpessoais dos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC revelam uma experiência diversificada e, em muitos aspectos, contraditória, em que se podem evidenciar aspectos positivos, mas também uma significativa insatisfação em várias áreas, o que sugere a necessidade de atenção e melhorias por parte da instituição.

Quanto à avaliação do relacionamento com o corpo docente, parte considerável dos indivíduos respondeu definir essa relação como “muito boa”, o que é um sinal importante de apoio e acolhimento. No entanto, também há uma parte dos pesquisados que considera essa relação “ruim”, o que pode sugerir a presença de docentes que podem não estar adequadamente preparados para lidar com as necessidades dos alunos com deficiência. Isso destaca a importância de programas de formação continuada sobre inclusão para a equipe docente.

Em relação a este aspecto, o Pesquisado 1 (P1), que respondeu “ruim” para o seu relacionamento com os professores, fez uma crítica contundente à falta de apoio e compreensão por parte do corpo docente e dos colegas, segundo ele, retratando a experiência de inclusão como superficial, condicionada e desumanizada.

Similar ao corpo docente, a percepção dos estudantes em relação aos colegas é majoritariamente positiva. No entanto, também houve respostas que apontaram para uma relação “ruim”, o que pode sugerir que ainda existem desafios nas dinâmicas sociais, possivelmente relacionados a preconceitos ou falta de compreensão das diferenças. Em relação a este outro ponto, P1, que respondeu “ruim” para sua relação com os demais colegas de curso, fez uma crítica à cultura social e acadêmica da instituição, com a prática de preconceitos e discriminação, segundo ele.

A relação com a Coordenação apresenta-se, na percepção dos pesquisados, como um ponto crítico, com 2 dos estudantes considerando essa

interação “razoável”. E, ainda, com respostas que foram do “ruim” ao “muito ruim”. Mais uma vez, P1, quanto à relação com a Coordenação do seu curso, indicou que esta é “ruim”, evidenciando que a sensação de desamparo e frustração podem ter sido sentimentos que permeiam a sua vida acadêmica quanto a este quesito. A crítica também se estendeu a outras instâncias da universidade, como o Núcleo de Acessibilidade e um grupo de pesquisa que trabalha com a educação inclusiva no âmbito da faculdade.

Quanto à avaliação do relacionamento com servidores técnicos administrativos esta também cobra atenção, uma vez que parcela importante dos pesquisados a julgou como “razoável”, o que pode sugerir, por exemplo, problemas com suporte. Neste sentido, P1 embora tenha informado ter uma relação “Bem melhor que com determinados professores e alunos” com este grupo de trabalhadores no espaço da universidade, também informou que esta encontra-se no campo do “razoável”.

Quando questionados sobre a sua relação com o Núcleo de Acessibilidade da instituição, no caso a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, as respostas revelam um cenário misto: com respostas que vão desde o “muito bom” ao “muito ruim”. Quanto a este ponto, P1, que julga a relação como “muito ruim”, reclamando quanto a questões afetas a sensibilidade do órgão e ao comprometimento do mesmo com a necessidade das PcDs.

Em relação ao acesso a produtos e serviços da universidade, embora para a maioria esse acesso seja considerado “bom”, também há aqueles indivíduos que a julgam como “muito ruim”, o que pode sugerir que muitos ainda enfrentam barreiras importantes. Neste sentido, P1 – que definiu essa relação como “muito ruim” – complementarmente a tratou como “inexistente”.

Os dados mostram que os estudantes com deficiência visual na Faced-UFC apresentam uma experiência mista, com relações positivas com professores, mas que muitos consideram insuficientes, evidenciando a necessidade de formação contínua para os docentes. Desafios nas interações com colegas e a Coordenação incluem relatos de preconceito e falta de apoio, o que indica a necessidade de um ambiente mais inclusivo. A avaliação do Núcleo de Acessibilidade revela percepções variadas sobre os serviços da universidade, sugerindo que barreiras persistem e requerem atenção. A próxima subseção irá aprofundar as experiências e perspectivas desses

alunos, analisando como a acessibilidade impacta seu desempenho acadêmico e vivência no ambiente universitário (Eches, 2021; Boniatti, 2022).

4.2 Análise das Entrevistas Semiestruturadas: Percepções sobre Acessibilidade e Desempenho Acadêmico dos Estudantes com Deficiência Visual da Faced-UFC

4.2.1 Conhecendo os indivíduos

Como já mencionado, nesta pesquisa, ouvimos as experiências de três indivíduos com deficiência visual do tipo cegueira. Embora tenham idades semelhantes e sejam todos estudantes do curso de Pedagogia da Faced-UFC, eles estão em diferentes semestres e ingressaram na universidade após a implementação da política de cotas para PcDs. Cada um deles enfrentou barreiras de acessibilidade no seu cotidiano acadêmico. Em relação ao seu percurso formativo na universidade, os entrevistados compartilharam suas percepções sobre os avanços e limitações da acessibilidade na Faced-UFC.

A ausência de estudantes com baixa visão nas entrevistas pode limitar a compreensão das necessidades desse grupo específico, afetando a análise das barreiras e desafios que enfrentam. Apesar de a Faced-UFC registrar 13 estudantes com deficiência visual, sendo 7 com baixa visão, a falta de participação desses alunos nas entrevistas pode resultar em uma perspectiva menos detalhada e completa das dificuldades que eles enfrentam. É essencial considerar essa limitação na interpretação dos resultados e buscar formas adicionais de envolver os alunos com baixa visão para obter uma avaliação mais abrangente das práticas de acessibilidade.

Além disso, a falta da categoria “visão monocular” no sistema de coleta de dados secundários pode impactar a pesquisa, levando à sub-representação ou categorização inadequada desses estudantes. Embora a Lei nº 14.126/2021 reconheça a visão monocular como uma deficiência sensorial visual, a ausência dessa categoria no sistema atual prejudica a precisão das informações sobre as necessidades desses alunos. Isso pode afetar a compreensão das necessidades específicas e a eficácia das políticas e práticas de acessibilidade. Portanto, é importante revisar e atualizar o sistema de coleta de dados institucional para incluir a

visão monocular, assegurando uma análise mais precisa e a formulação de estratégias mais inclusivas.

4.2.2 Classificação das dimensões de acessibilidade nas perguntas do Roteiro de entrevista

O Quadro 5, apresentado a seguir, exhibe cada uma das perguntas do roteiro, destacando a dimensão da acessibilidade considerada preponderante para cada questão, além das dimensões secundárias. Embora essas dimensões estejam claramente definidas, é importante notar que, devido à natureza da entrevista semiestruturada, os entrevistados têm a liberdade de abordar outras dimensões não explicitamente categorizadas nas perguntas. Essa flexibilidade nas respostas enriquece a análise e facilita uma compreensão mais completa das experiências dos alunos com deficiência visual na Faced-UFC.

Quadro 5 – Classificação das Dimensões de Acessibilidade nas Perguntas do Roteiro de Entrevista

Pergunta	Dimensão(ões) preponderante(s)	Dimensão(ões) secundária(s)
1. Baseado na sua experiência, como você acha que a Faced e a UFC têm tratado os obstáculos na comunicação, que impedem a expressão ou recepção de mensagens através de meios de comunicação?	Acessibilidade Comunicacional	(Nenhuma dimensão secundária identificada)
2. Na sua opinião, como se encontra a disponibilidade de auxiliares para orientação de pessoas com deficiência visual para localizar livros ou outros materiais nas bibliotecas, bem como em	Acessibilidade Comunicacional	Acessibilidade Instrumental

outras atividades nos diversos espaços da universidade?		
3. Como você percebe a disponibilização de textos em braille, com caracteres ampliados, de materiais digitais em formato acessível, bem como a utilização de materiais didáticos adequados à necessidade específica do alunado com deficiência visual na Faced e na UFC?	Acessibilidade Comunicacional/ Metodológica	Acessibilidade Instrumental
4. Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores ensinam e avaliam os alunos com deficiência visual na Faced e na UFC?	Acessibilidade Metodológica	(Nenhuma dimensão secundária identificada)
5. Você acha que o uso de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo – como recursos de tecnologia assistiva, por exemplo, em sala de aula, na biblioteca, na Secretaria acadêmica – ocorre de que forma?	Acessibilidade Instrumental	Acessibilidade Metodológica
6. Que sugestões você teria para a melhoria de sua permanência na universidade, no	Acessibilidade Comunicacional; Acessibilidade Metodológica; Acessibilidade Instrumental	Acessibilidade Atitudinal; Acessibilidade Arquitetônica;

que diz respeito à acessibilidade?		Acessibilidade Programática ²⁷
------------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 5 destaca as 6 perguntas do roteiro de entrevistas, classificando-as quanto às dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2009), mostrando qual a dimensão preponderante que cada um dos questionamentos pretende atingir, além das secundárias, abordando as principais preocupações dos alunos com deficiência visual na Faced e na UFC. Por exemplo, a acessibilidade comunicacional apresenta-se como uma dimensão central, em especial através da primeira pergunta, levantando-se a possibilidade de a comunicação eficaz contribuir para a acessibilidade.

Além disso, é importante reconhecer a interconexão das dimensões da acessibilidade no ambiente educacional. A acessibilidade comunicacional, ao facilitar o entendimento dos conteúdos, influencia diretamente a eficácia das metodologias de ensino (Mota, 2024). Simultaneamente, a acessibilidade atitudinal (Joca, Munguba e Porto, 2023) é essencial para criar um ambiente acolhedor e inclusivo. A integração dessas dimensões promove uma abordagem holística e eficaz, fundamental para garantir a equidade no ensino superior e atender às necessidades de todos os estudantes.

Ademais, as perguntas revelam a inter-relação entre dimensões como a acessibilidade instrumental e a metodológica, evidenciada no uso de TA nas práticas de ensino, fundamentais para um ambiente de aprendizagem inclusivo. A última pergunta, que cobre o total das dimensões, ressalta a necessidade de uma abordagem ampla que considere também aspectos arquitetônicos, atitudinais e programáticos, apontando que, para alcançar melhorias significativas, é necessário um esforço conjunto em prol da inclusão. Essas considerações abrem caminho para uma análise mais aprofundada das dificuldades e percepções dos alunos sobre comunicação e acessibilidade na Faced e na UFC, tema que será explorado a seguir.

²⁷A pergunta 6 busca sugestões para melhorar a acessibilidade na universidade, abordando não apenas as dimensões comunicacional, metodológica e instrumental, mas também aspectos mais amplos como a Acessibilidade Atitudinal (mudanças na cultura e atitudes da comunidade acadêmica), Arquitetônica (melhorias físicas no *campus*) e Programática (revisão de políticas e normas). A inclusão dessas dimensões secundárias é crucial para uma análise completa, ajudando a identificar áreas que necessitam de melhorias e a promover uma experiência acadêmica mais positiva para os estudantes com deficiência visual.

4.2.3 Dificuldades e percepções sobre comunicação e acessibilidade na Faced e na UFC

Para compreender como a Faced e a UFC lidam com os obstáculos na comunicação que afetam a expressão e recepção de mensagens, investigamos a percepção dos estudantes com deficiência visual. A pergunta do roteiro que orienta esta análise é:

1) Baseado na sua experiência, como você acha que a Faced e a UFC têm tratado os obstáculos na comunicação, que impedem a expressão ou recepção de mensagens através de meios de comunicação?

Neste sentido, o Entrevistado 1 (E1) fez os seguintes apontamentos: ele nota que há um desconhecimento por parte dos professores sobre como tornar e disponibilizar materiais em formatos acessíveis; observa a dificuldade na realização de uma comunicação plena através de canais institucionais, como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), assim como em relação a canais amplamente utilizados fora do meio acadêmico, como o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp; e a falta de comunicação mais efetiva da Coordenação de Curso com os alunos com deficiência visual, principalmente devido à ausência de um acompanhamento acadêmico mais eficiente, mesmo que mensagens sejam enviadas por canais de comunicação como o e-mail do estudante. Para destacar esse último ponto, incluímos o seguinte trecho de sua fala: “[...] E, às vezes, há uma grande confusão na comunicação. Às vezes, o professor quer avisar que não haverá aula, mas não avisa, ou avisa no grupo de WhatsApp e não no SIGAA, causando uma complicação na comunicação” (E1). Partindo do relato acima, supomos que o processo de verificação de canais variados para garantir que não houve perda de informações relevantes pode ser mais complexo e demorado para os usuários de TA.

As dificuldades de comunicação relatadas, bem como a falta de conhecimento sobre acessibilidade refletem o que Boniatti (2022) menciona sobre as NEE de estudantes com deficiência visual, que requerem a identificação e entendimento das barreiras. Além disso, Lopes (2019) ressalta que as de caráter comunicacional podem restringir a participação plena e efetiva das PcDs,

evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e colaborativa dentro das IES. Nesse contexto, a intersecção entre o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e de qualidade, e o ODS 10 (ONU, 2015), que busca reduzir desigualdades, é fundamental. Ambos ressaltam a urgência de políticas que ampliem o acesso à educação e promovam experiências significativas, assegurando que todos possam se beneficiar dos avanços educacionais e contribuindo para uma sociedade mais equitativa.

Nesse contexto, é essencial considerar as dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2009), que revelam como barreiras comunicacionais e metodológicas, por exemplo, impactam o aprendizado de alunos com deficiência visual. A acessibilidade comunicacional, destacada por Cardoso (2023), é fundamental para uma comunicação clara, neste sentido. Desta maneira, a promoção de um ambiente educacional inclusivo não só atende aos ODS, mas também requer uma mudança cultural nas IES, promovendo a diversidade e assegurando que todos tenham a oportunidade de aprender e contribuir.

Por sua vez, o Entrevistado 2 (E2) relatou, ao discorrer sobre a mesma pergunta, que: a burocracia e o uso de tecnologias que ele considera ultrapassadas dificultam sua comunicação com as diversas instâncias universitárias; o SIGAA é ineficiente e mais complexo de usar do que o e-mail, principalmente por conta dos submenus que prejudicam a usabilidade e da interface que dificulta o acesso dos alunos, incluindo aqueles com deficiência visual; o contato exclusivamente por e-mail é ineficaz, especialmente devido ao maior tempo de resposta às demandas enviadas aos setores da Faced e da UFC; há variações na receptividade dos professores às condições e NEE dos alunos com deficiência visual, dependendo das características pessoais de cada docente e da área em que atuam.

Sobre esse último ponto, E2 comenta, ao ser questionado sobre o diálogo com os professores para superar as barreiras impostas pela sua condição específica, que “o que acontece muitas vezes é que alguns são muito acessíveis. Então, a gente consegue falar com eles. Quando conseguimos, eles são bem receptivos, de modo geral”. E, ainda, declara:

[...] Mas a nossa comunicação com eles, quando conseguimos, muitos são bem afetivos, bem receptivos. Bom, assim, na faculdade, quando você chega, percebe uma diferença enorme. Porque, no ensino médio e fundamental, fundamental mais ainda, os professores são mais afetivos. Na faculdade, dependendo do curso que você está fazendo, os professores nem olham para você. Por exemplo, eu faço Pedagogia, e aí os professores geralmente são

um pouco mais dóceis, mais afetivos pela profissão em si. Mas tem professores, por exemplo, que ministram outros cursos, como Ciências da Computação, ou das áreas mais exatas, que não precisam, não têm a necessidade de falar com você, de saber, de se preocupar com você, sabe? (E2).

A fala de E2 destaca as dificuldades enfrentadas por estudantes como ele na comunicação com docentes e na utilização de plataformas institucionais. Segundo Oliveira Neto e Melo (2020), a inclusão educacional de alunos com deficiência não se limita a garantir acesso físico, mas implica em um processo contínuo que deve superar outras barreiras de acessibilidade. A percepção de E2 de que a receptividade dos professores varia conforme a disciplina reforça o entendimento de que a formação e a empatia docente são essenciais para a criação de um ambiente inclusivo, o que encontra respaldo em Costa (2012), que destaca a importância da remoção de barreiras atitudinais para facilitar o pleno acesso ao conhecimento.

Nas respostas do Entrevistado 3 (E3), destacam-se os seguintes pontos: as informações sobre eventos e atividades de lazer são transmitidas de forma clara para E3; quanto à eficiência da comunicação, E3 afirma que ela é adequada e clara, tanto na interação com os professores quanto no acesso às informações de maneira geral. E3 comenta: “Os professores têm uma comunicação boa comigo e, no caso de e-mails e outras coisas, também são bem claros e específicos no que querem dizer” (E3).

Dentre os pontos em que houve opiniões coincidentes de mais de um dos entrevistados, se destacam os seguintes: E1 e E2 destacam problemas com a formação e conscientização dos professores no que tange à acessibilidade, ao passo que E3 diverge, destacando uma comunicação efetiva com, ao menos, alguns professores; E1 e E2 também relatam problemas com os sistemas de comunicação, como o SIGAA, e o uso do e-mail como meio de comunicação habitual. Mais uma vez E3 não fez as mesmas queixas, indicando que pode haver uma opinião positiva sobre o sistema; E1 e E2 também convergem sobre as dificuldades com o acesso às informações e eventos, outra vez com a divergência de E3.

A fala de E3 traz uma perspectiva mais otimista em relação à comunicação com professores e ao acesso a informações, contrastando com os relatos dos demais entrevistados. Essa divergência pode ser entendida à luz do que afirmam autores como Silva (2019) e Fernandes (2023), que enfatizam a importância da comunicação clara e da formação docente para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência.

E3 parece ter encontrado alguns docentes que se mostram sensíveis às suas NEE, corroborando a ideia de que a receptividade docente pode variar significativamente (Oliveira Neto e Melo, 2020). Essa variação nas experiências sugere que, apesar dos avanços, ainda há um caminho a percorrer para garantir uma comunicação uniforme e inclusiva na esfera acadêmica.

Dentre os principais aspectos positivos retirados da entrevista, destacam-se os seguintes: tentativa de evolução nas ferramentas de comunicação e receptividade de alguns professores; acesso adequado às informações sobre eventos e demais atividades e comunicação clara e eficiente estabelecida com parte do corpo, opinião expressa unicamente por E3. Sobre este último ponto, ele diz: “No meu caso, isso é bem tratado; os professores têm uma comunicação boa comigo e, no caso de e-mails e outras coisas, também são bem claros e específicos no que querem dizer. As mensagens são claras”.

Em relação aos aspectos negativos advindos da entrevista, a ineficiência e a complexidade dos sistemas de comunicação mais utilizados (sobretudo o SIGAA), bem como o processo burocrático envolvido na comunicação e a falta de adequação dos materiais didáticos às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual ganham destaque, sobretudo nos relatos de E1 e E2. Por exemplo, em relação ao primeiro ponto, E2 destaca:

Geralmente, os professores me enviam tudo pelo SIGAA e pelo e-mail. Às vezes, não recebemos. Se chega o dia e o professor pede o trabalho, às vezes não conseguimos entregar, mas não é por má vontade. Não fazemos porque o trabalho nunca chegou para nós.

Sobre a falta de adequação dos materiais didáticos às necessidades específicas dos alunos, E1 diz:

essa questão do material acessível, infelizmente, os professores não têm conhecimento, ou às vezes não se apropriam realmente de como tornar esses materiais acessíveis. Sempre há essa cultura de enviar, geralmente, para outras instâncias, e às vezes demora para chegar e tudo mais, sendo que, às vezes, o material pode... Por exemplo, teve uma professora que escreveu um livro e ia utilizar esse livro na disciplina dela, mas o livro não estava acessível.

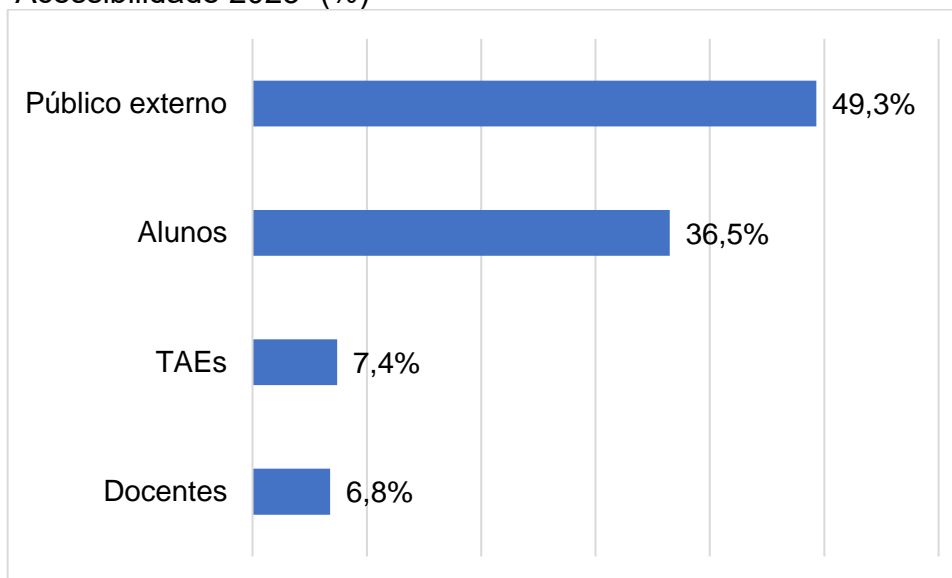
A análise das entrevistas revela uma diversidade de experiências entre os alunos com deficiência visual da Faced-UFC. Enquanto E1 e E2 revelam que

enfrentam dificuldades relevantes com a acessibilidade dos materiais e a comunicação institucional, E3 relata uma experiência mais satisfatória. Neste quesito, a diversidade percebida encontra amparo no modelo social da deficiência sugerido por Diniz (2007), a partir do entendimento de que a deficiência é uma interação entre o indivíduo e as barreiras sociais, inclusive as de caráter institucional, e que se manifesta de forma particular para cada pessoa.

Além disso, parece existir uma necessidade latente de melhorias na capacitação dos professores para tornar e disponibilizar materiais em formato acessível, por exemplo, além de uma discussão sobre a ineficiência dos sistemas institucionais em alguns aspectos, com o objetivo de garantir uma comunicação mais inclusiva e acessível para todos. Neste sentido, Silva e Pimentel (2021) ressaltam a importância de se motivar todos os envolvidos no espaço educacional para apoiar o processo de inclusão de indivíduos com deficiência visual, sendo a capacitação dos professores uma parte essencial neste contexto.

Neste sentido, a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, núcleo de acessibilidade da UFC, tem historicamente realizado capacitações e eventos que tratam da formação para interação com PcDs no espaço universitário, considerando o contexto educacional e englobando os diferentes atores da comunidade, sejam professores, técnicos e/ou estudantes. Apesar disso, dados secundários deste órgão demonstram que a adesão docente tem sido baixa. Por exemplo, na última Semana de Inclusão e Acessibilidade, promovida em 2023, entre os inscritos, o público era composto por 15 professores, 16 Técnicos administrativos em Educação (TAEs), 80 estudantes da UFC e 108 pessoas que não possuíam vínculo com a universidade. Os dados estão evidenciados no Gráfico 26 abaixo (em %). Essa situação ressalta a necessidade de intensificar ações de sensibilização e engajamento, em consonância com os objetivos do PDI (UFC, 2024), para garantir que a formação de excelência e as condições de inclusão propostas sejam efetivamente alcançadas.

Gráfico 26 - Inscritos no Evento “Semana de Inclusão e Acessibilidade 2023” (%)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Consideradas as dificuldades relatadas pelos indivíduos entrevistados, relacionadas a aspectos comunicacionais e à acessibilidade dos materiais acadêmicos, é fundamental examinar como a Faced-UFC e a própria UFC abordam o suporte prático para alunos com deficiência visual. Neste sentido, outro ponto importante diz respeito ao fato da existência ou não de recursos específicos que possam facilitar o acesso físico e direto aos materiais e aos diversos espaços da universidade.

4.2.4 Acesso e suporte para alunos com deficiência visual em ambientes universitários

Neste segmento, buscamos avaliar a eficácia e a adequação da assistência oferecida a estudantes com deficiência visual para localizar materiais acadêmicos e realizar atividades em diversos espaços da universidade. A pergunta relevante do roteiro é:

2) Na sua opinião, como se encontra a disponibilidade de auxiliares para orientação de pessoas com deficiência visual para localizar livros ou outros materiais nas bibliotecas, bem como em outras atividades nos diversos espaços da universidade?

Considerando este contexto, E1 destacou os seguintes pontos: na sua percepção, há falta de incentivo do alto escalão da universidade para promover ações de acessibilidade que ocorrem em unidades administrativas e acadêmicas. Além disso, E1 mencionou a insuficiência na quantidade de auxiliares, que não conseguem atender a totalidade dos alunos com deficiência visual. Ele também sugeriu que criar bolsas para permitir que outros alunos participem do processo de auxílio poderia ser uma solução viável. Sobre o primeiro ponto relatado, refletiu:

Mas, me pergunto até que ponto esse suporte chega para outras pessoas. Escuto que algumas pessoas não têm tanto acesso, e acho que muito disso se deve, em parte, à falta de apoio do alto escalão da universidade para os órgãos que trabalham com acessibilidade. Desde a necessidade de contratar mais pessoas e de ampliar os recursos disponíveis. Enfim, acho que é isso. (E1)

E2, ao responder à mesma pergunta, expressou suas impressões sobre a falta de recursos e profissionais disponíveis para fornecer o auxílio necessário. Ele ressaltou que essa carência se torna ainda mais problemática quando consideradas as deficiências na infraestrutura existente na faculdade, como a falta de piso tátil que auxilie na locomoção de PcDs visual, bem como problemas com a manutenção de estruturas arquitetônicas antigas, incluindo os elevadores. Destaca ainda o auxílio da mãe neste processo; no contexto da busca por livros ou outros materiais na Biblioteca Universitária (BU), expressa claramente seu descontentamento com a ausência de livros em braille nesse espaço acadêmico. Sobre esse ponto, ele ressalta:

[...] eu fui na biblioteca e não tinha nenhum livro em braille. Nenhum, de verdade. Porque hoje em dia eles estão preferindo a digitalização dos conteúdos. Então, você tem mais acesso por PCDs. Só que, se o conteúdo for um livro, por exemplo, que possua imagens, o mais próximo que pode ser feito é a descrição da imagem. Já se tiver o livro em braille, nós poderíamos tocar na imagem. Ou seja, para nós, seria muito mais útil se tivéssemos as duas modalidades. Porque o PDF facilitaria na leitura, de modo geral, e o braille facilitaria na descrição da imagem²⁸. Porque, por mais que você descreva, se pudermos tocar naquela imagem de forma mais próxima, seria melhor. Porque, às vezes, no PDF, há a descrição da imagem. A imagem possui isso e aquilo, sabe? A imagem é desse jeito. Mas, se tivéssemos ela impressa, estaríamos tocando a imagem. Então, assim, hoje em dia, como

²⁸ E2 parece se referir a impressoras em braille que têm a capacidade de reproduzir em alto relevo as imagens impressas.

não estão utilizando mais tanto o braille, o recurso de tocar na imagem também se perde. Isso é um ponto negativo (E2).

Por fim, E3, ao se deparar com a mesma indagação da pergunta em destaque, julga o suporte fornecido como inadequado. Segundo ela, apenas um profissional auxilia neste contexto, e este não está disponível em tempo integral. O que acaba, muitas vezes, em gerar dependência dos colegas de classe, que nem sempre estão disponíveis, o que gera dificuldades adicionais em seu viver acadêmico:

[...] sobre o auxílio, eu acho que precisa de um pouco mais de apoio, porque só tem uma pessoa para isso, que é o senhor L. E ele não fica o dia inteiro, né? Ele às vezes chega às 11h30, 12h, ou até mais tarde, e eu acho que precisa de mais auxílio, porque às vezes eu quero ir a algum lugar e tenho que pedir para os meus colegas. E, às vezes, nenhum deles pode ir, né? Eu tenho que dar um jeito.

Entre os principais pontos positivos mencionados nas entrevistas, está o suporte formal oferecido pela UFC, especialmente através da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui. Embora esse apoio ainda não seja suficiente, demonstra que a universidade está se esforçando para tratar das questões de acessibilidade. Além disso, destaca-se a disposição para colaborações entre os estudantes, cujo envolvimento formal pode ser potencializado mediante a concessão de bolsas com retribuição monetária.

Em relação à identificação de possíveis mudanças comunicacionais e instrumentais que podem impactar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência visual, após a implementação da política de cotas na Faced-UFC, e considerando a percepção desses estudantes sobre os avanços e limitações na acessibilidade, a análise das entrevistas nesta subseção revela um consenso sobre a inadequação da assistência oferecida aos alunos com deficiência visual na Faced-UFC, especialmente aos cegos. Tanto E1 quanto E2 e E3 mencionaram a insuficiência de profissionais e recursos, além de uma possível inabilidade institucional para implementar medidas que garantam a participação da comunidade universitária no apoio aos alunos com deficiência visual. Sobre esse aspecto, E1 observa:

[...] às vezes acaba atrasando, às vezes acaba acontecendo um imprevisto. Como é uma pessoa só, acontece um imprevisto com ela, a gente fica sem, né, e aí acaba que prejudica. Às vezes, a gente tem que conversar com alunos, que nem sempre estão disponíveis. Eu acho que a faculdade também

poderia incentivar, além dos órgãos, a criação de bolsas para alunos, para que os alunos também se envolvam nessas questões.

É importante perceber que o auxílio sugerido através de pergunta não visa negligenciar a necessidade de autonomia do indivíduo com deficiência, mas está alinhado com o princípio da isonomia, que significa, resumidamente “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade” (STF, 2024). Considerando a falta de profissionais e recursos mencionada pelos estudantes, é importante entender, mais uma vez, que a acessibilidade no ensino superior vai além das questões arquitetônicas. Ela também envolve a disponibilidade de recursos e materiais didáticos adaptados para garantir a inclusão de PcDs. O processo de inclusão enfrenta desafios adicionais, como a falta de pessoal e problemas com a infraestrutura. Esses fatores podem criar barreiras significativas para os estudantes com deficiência visual. (Pimentel e Pimentel, 2017; Boniatti, 2022).

Quanto à possível falta de capacidade institucional para promover medidas que garantam a participação da comunidade universitária no apoio aos estudantes com deficiência visual, Cerqueira (2021) e Fonseca-Janez e Omote (2015) destacam a importância de se criar um ambiente onde todas as pessoas possam participar plena e dignamente, sugerindo que a ausência dessas medidas pode ser interpretada como uma falha institucional.

As entrevistas mostraram uma visão crítica sobre a adequação e a eficácia do suporte oferecido aos alunos com deficiência visual na Faced e na UFC. As principais dificuldades apontadas incluem a insuficiência de profissionais dedicados a este fim e a limitação dos recursos disponíveis. Com base nessas observações, é importante examinar como a universidade está lidando com a oferta de materiais e recursos acessíveis para garantir uma inclusão verdadeira. A próxima subseção vai explorar essas práticas e identificar áreas que precisam de melhorias para garantir que todos os alunos com deficiência visual recebam o apoio necessário.

4.2.5 Análise dos recursos e materiais disponíveis para alunos com deficiência visual na Faced e na UFC

Nesta subseção, abordaremos a disponibilidade e a adequação dos materiais e recursos destinados a alunos com deficiência visual na Faced e na UFC.

A pergunta em questão é:

3) Como você percebe a disponibilização de textos em braille, com caracteres ampliados, de materiais digitais em formato acessível, bem como a utilização de materiais didáticos adequados à necessidade específica do alunado com deficiência visual na Faced e na UFC?

A partir da resposta à indagação, foi possível estabelecer as principais impressões de E1 sobre este aspecto. Em relação aos materiais em braille, o entrevistado aponta a inexistência desses na Faced-UFC. Além disso, quanto à disponibilização de materiais em caracteres ampliados para colegas com baixa visão, ele observa que esses materiais frequentemente são inadequados, com base nas conversas que estabelece com pessoas desse grupo. E1 também nota a ausência de AD e legendas nos materiais didáticos e, embora reconheça a existência de algumas iniciativas para tornar os materiais acessíveis, acredita que falta uma institucionalização ou sistematização desses processos. Segundo E1, melhorias nessa realidade dependem de avanços nas condições e nos recursos humanos disponíveis para tratar dessas questões.

Ele também menciona que estes problemas se estendem para além da Faced-UFC, com colegas em outras áreas enfrentando dificuldades devido à falta de descrição de gráficos e imagens, o que prejudica o aprendizado. Ressalta, ainda, que uma boa capacidade tecnológica pode otimizar a experiência do estudante com deficiência visual, permitindo a busca por materiais didáticos acessíveis na internet. Em relação aos materiais disponibilizados para pessoas com baixa visão, E1 observa:

Quanto aos caracteres ampliados, vejo que muitas pessoas com baixa visão, pelo menos as que conheci na Faced, dizem que não têm acesso. Elas mesmas às vezes precisam aumentar o texto no celular ou ler na tela, e os materiais que os professores passam em sala de aula muitas vezes não são apropriados para a visão delas. Eu mesmo percebo que, às vezes,

professores passam vídeos sem audiodescrição e precisam improvisar uma audiodescrição, há vídeos sem legendas, e tudo mais. Aí acho que a questão dos materiais e a ação metodológica ainda são um pouco deficitárias.

Enquanto isso, E2 ao ser confrontado com o mesmo questionamento, forneceu as seguintes informações: embora a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, segundo ele, tenha como uma de suas funções tornar os materiais enviados pelos professores acessíveis, o que ele considera de grande importância, a alta demanda de solicitações e a grande quantidade de materiais encaminhados ao órgão, acaba por gerar sobrecarga e, conseqüentemente, atrasos na disponibilização desses materiais. Assim como E1, também destaca que, no âmbito da Faced, materiais em braille inexistem, e aponta a dificuldade de acesso a recursos como máquinas braille²⁹ como um problema significativo. Ainda, menciona a falta de notebooks e as dificuldades enfrentadas durante as aulas para anotar informações. Ele conclui:

[...] é complicado. Por exemplo, em sala de aula, nós não usamos nada para escrever, nada para ter uma base. Apenas os materiais que os professores nos disponibilizam. Mas, por exemplo, se a gente precisa anotar alguma coisa, a gente não consegue. Porque, assim, a gente tem o celular, né? Nos auxilia bastante, mas o celular fala. E aí, o professor está falando ao mesmo tempo. Então, a gente não consegue se concentrar para poder anotar, para poder escrever (E2).

Por sua vez, E3, apesar de inicialmente hesitante, comentou sobre a questão 3 do roteiro: “No meu caso, até que é bom, né? Porque os materiais já vêm acessíveis. Eu nunca precisei de material em braille, não”. Informou, ainda, que conta com a ajuda dos demais colegas de sala para tornar materiais recebidos em materiais acessíveis, se for o caso. Além disso, destacou a BU e a Secretaria (de Acessibilidade – UFC Inlui) como instâncias importantes para a disponibilização de materiais acessíveis, o que contribui para uma percepção positiva de E3.

Sobre o auxílio dos colegas, enfatiza:

[...] quando não está acessível, os meus colegas de turma colocam, né? Para ficar acessível. Eles digitalizam. Eles sempre se preocupam, né? Sempre perguntam para a gente se está acessível ou não. Se for necessário, sim,

²⁹ E3 parece se referir à máquina Perkins (<https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/ibc-170-anos/por-dentro-do-ibc/equipamentos/maquina-perkins>).

eles sempre se preocupam e sempre perguntam pra gente se está acessível ou não. Se não estiver, eles digitalizam. (E3)

Dentre os principais aspectos positivos destacados nas entrevistas, mencionam-se o apoio formal disponibilizado pela UFC, especialmente por meio da BU e da Secretaria de Acessibilidade – UFC Incluir, que, apesar de ser insuficiente, demonstra um esforço da universidade para enfrentar o problema; a digitalização do material acadêmico, que facilita o acesso ao conteúdo, embora possa ser complementada por recursos em braille; e a abertura para colaborações entre os estudantes.

Quanto à identificação de mudanças na comunicação, metodologias e recursos que afetam o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência visual na Faced-UFC, a análise das respostas destaca, entre outras questões, a ausência de materiais em braille; a inadequação dos materiais para baixa visão; dificuldades com a acessibilidade digital; além da sobrecarga e dos atrasos na disponibilização dos materiais. Esses pontos foram levantados por E1 e E2. Por outro lado, E3 apresentou uma percepção mais positiva quando confrontado com a pergunta, confirmando que a deficiência pode se manifestar de maneiras diferentes, dependendo das pessoas, ambientes e contextos (Boniatti, 2022; Fernandes, 2023; Eches, 2021).

Em relação à ausência de materiais em braille e à inadequação de materiais para alunos com baixa visão, Silva (2019) destaca a necessidade de materiais adaptados para alunos com deficiência visual, como o braille para cegos e materiais com letras ampliadas para indivíduos com baixa visão, representando a falta desses recursos uma dificuldade de acesso ao conteúdo acadêmico. Com relação às barreiras impostas por dificuldades com a acessibilidade digital, Marques (2022) e Cerqueira (2021) ressaltam que ela é crucial para garantir que todos possam acessar e interagir com conteúdos online, destacando que sua ausência pode criar barreiras significativas, limitando a autonomia e o acesso efetivo aos materiais acadêmicos, especialmente para usuários com deficiência.

Quanto a referida sobrecarga e atrasos na disponibilização dos materiais acessíveis para atender aos estudantes com deficiência visual da Faced-UFC, Silva e Pimentel (2021) e Oliveira Neto e Melo (2020) destacam a importância de uma gestão eficiente e de um processo contínuo de adaptação e suporte para garantir que

recursos e adaptações sejam disponibilizados em tempo hábil, evidenciando que os problemas relatados podem refletir uma falta de planejamento e implementação eficaz das estratégias inclusivas.

A análise das entrevistas revelou desafios significativos na Faced e na UFC em relação à adequação dos materiais para alunos com deficiência visual. E1 e E2 apontaram a falta de materiais em braille, a inadequação dos recursos para baixa visão, e problemas com a acessibilidade digital, além de atrasos na disponibilização dos materiais. E3, por outro lado, relatou uma experiência mais positiva, destacando o suporte dos colegas e da Secretaria de Acessibilidade. A próxima subseção examinará como as práticas de ensino e avaliação impactam a inclusão e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência visual.

4.2.6 Análise da abordagem pedagógica e avaliativa para alunos com Deficiência visual na Faced e na UFC

Em relação a mais uma das perguntas do roteiro, a pergunta 4, que visava obter uma perspectiva crítica sobre a abordagem de ensino e avaliação dos professores em relação a alunos com deficiência visual na Faced e na UFC, esta tinha a seguinte redação:

4) Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores ensinam e avaliam os alunos com deficiência visual na Faced e na UFC?

Quanto ao questionamento, E1 destacou que percebe uma divisão entre professores que adaptam o conteúdo e aqueles que não o fazem, criticando a ausência de uma abordagem equitativa. Ele menciona que o conceito de equidade é mais relevante do que a igualdade, apontando que a falta de adaptações pode ser problemática, especialmente para estudantes que não têm apoio familiar no cotidiano. Sobre o primeiro ponto, destaca: “Dizem que, na faculdade, temos que correr atrás do prejuízo, mas sabemos que não é bem assim. Obviamente, existe a responsabilidade do aluno, mas também a do professor” (E1).

Em relação ao processo de avaliação durante o seu percurso acadêmico, E1 considera não ter havido adaptações ou mudanças que garantam que esta seja mais equitativa, justa e adaptada às suas necessidades específicas como aluno com deficiência visual. Ainda, percebe que uma quantidade considerável de docentes tende a avaliar todos os alunos da mesma forma, sem levar em consideração as NEE do alunado. Sobre isso, declara:

Muitos professores querem avaliar a gente da mesma forma que os outros, às vezes cobrando uma formatação no texto que a gente tem que aprender, das avaliações e tudo mais. Acredito que, em parte, muitos professores ainda não têm esse tato quando vão avaliar a gente (E1).

Faz-se necessário esclarecer, aqui, que o descrito acima vai de encontro ao que define a LBI (Brasil, 2015), pois esta assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida, visando promover o pleno desenvolvimento das habilidades e talentos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada indivíduo e, ainda, adoção de critérios de avaliação para provas escritas, discursivas ou de redação que levem em conta a singularidade linguística do aluno com deficiência no uso da modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse contexto, a LBI destaca:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Além disso, a LBI (Brasil, 2015) reflete as dimensões da acessibilidade discutidas por Sasaki (2009) e Arraes (2018), que destacam a necessidade de eliminar barreiras metodológicas e comunicacionais. Essas dimensões são essenciais para que alunos com deficiência visual tenham acesso a metodologias adaptadas e recursos comunicacionais acessíveis (Cardoso, 2023). Vale ressaltar, ainda, que a Portaria nº 153, concede, desde 2020 (UFC, 2020), aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, entre outros, tempo adicional para a realização de avaliações e demais atividades acadêmicas no âmbito da UFC.

Ao mesmo tempo, E2 se posiciona sobre o mesmo tema: ele nota que há diferenças na dinâmica do ensino superior em relação aos ensinos fundamental e médio, destacando a autonomia dos professores na universidade, inclusive relacionada às estratégias de ensino e avaliação. Diz que, em geral, os professores passam trabalhos orais para avaliação do conhecimento, através de perguntas e respostas. Das vezes que esta avaliação acontece “por escrito”, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos com deficiência visual são remetidos ao professor de forma online, já que não podem escrever da maneira considerada convencional (no papel), e que percebe que essa dinâmica tem funcionado.

Quanto aos diálogos estabelecidos com o corpo docente, E2 observa que existem variações significativas dependendo do professor. Em alguns casos, os professores buscam estabelecer um diálogo que visa superar barreiras pedagógicas e de acessibilidade. No entanto, com outros professores, essa interação não ocorre, o que exige do aluno a adaptação às dificuldades estabelecidas. E2 comenta sobre essa situação dizendo que é “o que não deveria ser, porque a gente se adaptar aos professores... devia ser o contrário, né? Os professores deviam se adaptar a nós” (E2). Esse processo impacta tanto a maneira como os professores compartilham o conhecimento quanto a forma como avaliam os alunos com deficiência visual.

Sobre seu histórico no ensino básico, a forma como era avaliado nesse nível e a comparação com a situação atual na UFC, E2 declara:

No meu ensino fundamental, eu escrevia em braille. A professora, que era de educação especial e sabia braille, escrevia em tinta com a caneta por cima do braille. Eu devolvia o trabalho para o professor. Hoje em dia, na faculdade, nem sequer disponibilizam a máquina de braille. Quanto mais ter uma professora especializada para isso, não há como escrever em braille para devolver para o professor. A tecnologia também tornou o processo mais rápido nesse caso.

Além disso, E2 revela uma preferência por avaliações orais, como perguntas e respostas ou seminários, em vez de avaliações escritas. Ele destaca que a avaliação oral é mais eficiente para ele devido à sua boa memória e capacidade de expressão. Também demonstra preocupação e censo ético ao afirmar que, com a difusão de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), a avaliação escrita online pode ser um problema por gerar dúvidas quanto à sua autenticidade.

E2 evidencia uma dinâmica embricada na interação entre alunos com deficiência visual e professores no ensino superior, que coadunam as observações de Eches (2021), que aponta a baixa representatividade de estudantes com deficiência visual nas universidades e a necessidade de estratégias efetivas para promover sua inclusão. Além disso, Silva (2019) reforça a importância de uma abordagem que reconheça e atenda às NEE de cada estudante, como enfatizado por E2 em suas experiências de avaliação.

Ainda, relata casos em que os professores ignoraram suas tentativas de fazer perguntas, o que ele considera uma experiência negativa e desmotivadora. E2 menciona que, apesar de haver professores excelentes, também há aqueles que sejam a antítese disto. Sobre este ponto, discorre:

Aconteceu alguns casos do professor [...] ignorar quando eu queria fazer uma pergunta. É terrível isso, mas... Você levantava o braço e... E aí o professor não via, ou fingia que não via. Tipo, a gente fala muito do que é bom, que existem professores muito maravilhosos, inclusive, que a gente... Existem alguns professores meio complicados (E2).

Por fim, critica a falta de intérpretes para a disciplina de Libras, o que comprometeu sua capacidade de comunicação com o professor surdo e afetou negativamente sua experiência na disciplina; além de destacar a necessidade de adaptações táteis para disciplinas como matemática, onde gráficos e tabelas frequentemente utilizados não são acessíveis para alunos cegos. Ele observa que, mesmo quando os professores tentam explicar, a complexidade dos detalhes visuais pode tornar a compreensão muito difícil.

Já E3 expressa uma opinião positiva sobre a forma como os professores ensinam e avaliam os alunos com deficiência visual na Faced e na UFC. Destaca que os professores estão sempre atentos para entender a melhor forma de atendê-lo e afirma nunca ter se sentido excluído de qualquer atividade em sala de aula. Os

docentes sempre buscam saber se faz parte de algum grupo quando da realização de um trabalho acadêmico, agindo positivamente caso isso não aconteça. E3 enfatiza que sempre recebe o apoio necessário de seus professores. Nesse sentido:

Para mim, é satisfatório. Porque eles sempre dão um jeito de saber qual a melhor forma de avaliar a gente. E até hoje, até o momento em que eu estou aqui, eles nunca me excluíram de nada, de nenhum seminário, de nenhum tipo de trabalho. Eles sempre perguntam se eu já estou em algum grupo de trabalho. Se eu não estiver, eles dão um jeito de me colocar em algum lugar, ou, se não for possível, eles deixam que eu faça sozinha. Eles sempre me ajudam; eu sempre tenho o apoio deles (E3).

Finalmente, relata que, no seu curso, praticamente não há provas, sendo a avaliação baseada em trabalhos em grupo ou seminários, o que considera satisfatório em relação às suas NEE. Além disso, E3 relata que há um diálogo contínuo com os docentes sobre a melhor forma de transmitir o conteúdo ou qual o formato de arquivo ideal para que tenha acesso aos materiais didáticos, garantindo que sempre fornece *feedback* sobre a qualidade das aulas e sugere melhorias quando necessário

Quando o assunto são os aspectos positivos advindos das entrevistas, em relação à pergunta base, destacam-se os seguintes: E1 e E2 são unânimes em reconhecer a existência de professores que buscam adaptar os conteúdos aos estudantes com deficiência visual, o que acaba por contribuir com a prática de uma educação mais inclusiva. Além disso, alguns docentes estão dispostos a dialogar para encontrar formas mais inclusivas de compartilhar o conhecimento e realizar avaliações. Já E3 destaca a sua plena inclusão nas atividades, o apoio contínuo do corpo docente, bem como o processo de diálogo com os professores por meio de *feedbacks*.

As principais barreiras identificadas nas entrevistas incluem a falta de adaptação nas avaliações, com alguns professores não ajustando o formato tradicional para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Isso resulta em avaliações desiguais e compromete a eficácia do processo avaliativo. Além disso, há desigualdades no atendimento às NEE, pois apenas parte dos docentes adapta suas metodologias de ensino, levando os alunos com deficiência a se ajustarem às condições estabelecidas. A ausência de recursos adequados, como máquinas braille e intérpretes para disciplinas específicas, compromete a acessibilidade comunicacional.

As barreiras enfrentadas por alunos com deficiência visual, como a falta de adaptações nas avaliações e a desigualdade no atendimento às NEE, refletem, mais uma vez, a análise de Boniatti (2022), que ressalta a importância de identificar as necessidades individuais para garantir uma inclusão efetiva no ensino superior. Além disso, conforme Diniz (2007), a deficiência é muitas vezes vista de forma isolada, sem considerar as estruturas sociais que perpetuam a exclusão. Ademais, a falta de recursos apropriados, como máquinas braille e intérpretes, prejudica a comunicação acessível, como aponta Silva (2019). A LBI também enfatiza a necessidade de adaptações e recursos para promover a acessibilidade, reconhecendo que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas abrange um conjunto de ações que garantam igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Brasil, 2015).

Problemas de comunicação com professores também foram destacados, como em situações em que tentativas de um dos entrevistados de fazer perguntas foram ignoradas, prejudicando a interação e o aprendizado. Além disso, os desafios na compreensão de conteúdos visuais, especialmente em disciplinas que envolvem gráficos e tabelas, como matemática, tornam o entendimento mais complexo devido à falta de adaptações táteis.

Em relação à falta de adaptação nas avaliações, Correia (2022) sublinha a importância de revisar conceitos e adotar estratégias de acessibilidade, como a adaptação dos métodos de ensino, enquanto Oliveira (2017) defende a busca por novas formas de avaliação que considerem as diferenças individuais. Para as desigualdades no atendimento às NEE, Benevides, Viana e Leitão (2010) destacam a necessidade de formação continuada dos professores e a implementação de práticas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência.

Sobre a falta de recursos adequados, Silva (2019) destaca a necessidade de materiais adaptados, como leitores de tela e braille, que atendam às necessidades dos alunos com deficiência visual. Em relação aos problemas de comunicação com professores, Silva e Pimentel (2021) ressaltam a importância da colaboração entre docentes e alunos para superar dificuldades e promover uma inclusão completa, como discutido na subseção 4.2.3 desta pesquisa. Por fim, Silva (2019) e Correia (2022) abordam os desafios na compreensão de conteúdos visuais, observando que a ausência de adaptações táteis e recursos específicos pode tornar o aprendizado mais difícil para os alunos com deficiência visual.

Para entender como a abordagem pedagógica e avaliativa se conecta com o uso de recursos e ferramentas de estudo, é essencial analisar como esses aspectos interagem e influenciam a experiência educacional dos alunos com deficiência visual. A revisão das práticas pedagógicas revela problemas como a falta de adaptações e desigualdades no atendimento às NEE. No entanto, o uso adequado de recursos e TA pode ser fundamental para melhorar este quadro. Portanto, é importante investigar como a disponibilidade e o uso desses recursos afetam o ambiente acadêmico e ajudam a criar uma experiência educativa mais justa e equitativa.

4.2.7 Integração e utilização de recursos e tecnologia assistiva em contextos acadêmicos

Sobre a pergunta 5 do roteiro, que tinha como objetivo investigar a integração e o uso de recursos e ferramentas de estudo, com foco em TA, em diversos contextos acadêmicos, a questão formulada foi a seguinte:

5) Você acha que o uso de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo – como recursos de tecnologia assistiva, por exemplo, em sala de aula, na biblioteca, na Secretaria acadêmica – ocorre de que forma?

Sobre isso, E1 se posiciona: menciona que não conhece ninguém que utilize o braille ou o sorobã durante as aulas na Faced, por exemplo. No entanto, acredita que, se alguém precisasse utilizar esses recursos, não haveria problemas. Argumenta que ele mesmo faz uso de recursos tecnológicos, como computador e celular, durante as aulas, sem que tenha havido objeção a esse fato, embora reconheça que os sons emitidos pelos programas leitores de tela podem, às vezes, interferir no andamento normal da aula.

Informa ainda que a faculdade não fornece recursos tecnológicos, como notebooks, para uso durante as aulas, e que a disponibilização desses recursos é uma luta histórica das PcDs na Faced. E1 destaca que, para ele, aprender e anotar durante as aulas é essencial. Sobre isso, discorre:

Já tentei verificar com a faculdade se havia a disponibilidade de um notebook, mas não há. Foram feitas solicitações, mas não obtivemos resposta. Infelizmente, a universidade não oferece esse suporte, e parece que a decisão está nos gestores de alto escalão. De acordo com relatos de colegas, isso não acontece na maioria dos campos da universidade. Quando ocorre, é geralmente por iniciativa de um professor específico e não pela instituição como um todo (E1).

Informa ainda que, no laboratório de informática da faculdade, há um computador equipado com leitor de tela. Segundo o que lhe foi informado, existe uma lei que exige que apenas 5% dos computadores sejam acessíveis³⁰. Em comparação com outros locais, onde todos os computadores possuem o *software* necessário, ele considera essa situação problemática.

Por sua vez, E2 argumenta que o acesso a equipamentos tecnológicos, como tablets, impressoras braille e notebooks, ajudaria significativamente os alunos com deficiência visual na faculdade, incluindo aqueles com baixa visão. Ele observa que, na ausência desses recursos, esses alunos enfrentam dificuldades consideráveis. Ele também observa que, apesar de haver muitas bolsas disponíveis para os estudantes da UFC, tem notado uma redução significativa no número dessas bolsas desde sua chegada à universidade. Isso tem levado os alunos, inclusive aqueles com deficiência, a enfrentar a falta de recursos para cursar a faculdade.

E2 continua argumentando que, embora haja uma difusão maior dos materiais acessíveis em formato digital, julga ser muito importante ter acesso ao material em meio físico. Ele sugere que a faculdade deveria implementar uma abordagem híbrida, disponibilizando tanto recursos físicos quanto digitais para atender melhor às necessidades dos estudantes. O entrevistado também cita recursos específicos, como o sorobã, enquanto TA que poderia ser mais bem explorada para melhorar a acessibilidade no ensino de matemática.

Enquanto isso, E3, de maneira um pouco pensativa e com uma resposta mais sintética, menciona que participa de um projeto de Matemática no qual lhe é fornecido um computador, permitindo-lhe ler textos, fazer anotações e realizar outras

³⁰ O entrevistado parece se referir à LBI, que estabelece que telecentros e lan houses devem garantir, no mínimo, 10% de seus computadores com recursos de acessibilidade para PcDs visual. Caso o resultado percentual seja inferior a 1, pelo menos um equipamento deve ser disponibilizado. De forma semelhante, essa diretriz tem sido adotada na UFC, por meio da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inluc, especificamente pela Divisão de Tecnologia Assistiva – DIVTEC (<https://acessibilidade.ufc.br/pt/sobre/estrutura-organizacional/divisao-de-tecnologia-assistiva/>).

tarefas necessárias, e que esse equipamento está sempre à sua disposição. Nas suas palavras:

Eu estou num projeto agora que é sobre Matemática, e eles disponibilizaram um computador para mim, para que eu consiga ler os textos e fazer anotações, e para qualquer coisa que eu precise, né? E sempre tem, né? Por aqui, sempre tem algum computador (E3).

No entanto, observa que a falta de notebooks disponíveis para uso em sala de aula é uma limitação importante. Além disso, E3 considera a máquina braille como um recurso importante que ainda não está disponível na faculdade, destacando uma necessidade específica de suporte.

Por outro lado, as entrevistas com E1, E2 e E3 destacam também aspectos positivos. Entre eles, estão a aceitação e compreensão dos professores em relação ao uso de recursos de TA pelos alunos com deficiência, a disponibilidade de equipamentos de TA em projetos específicos e o reconhecimento da importância desses recursos pelos entrevistados. Além disso, o apoio oferecido por iniciativas pontuais, como a possibilidade de concessão de algumas bolsas, também se mostrou um fator positivo.

No entanto, a análise das barreiras de acessibilidade e inclusão, conforme identificado pelos entrevistados na questão 5, revela desafios importantes relacionados à falta de equipamentos adequados nos ambientes acadêmicos. As principais dificuldades incluem a ausência de computadores com *softwares* leitores de tela nos laboratórios de informática, a falta de máquinas e impressoras braille, além da escassez de tablets e notebooks. Esses problemas limitam o suporte oferecido aos alunos com deficiência visual. Outro ponto importante é que, embora haja uma maior disponibilidade de materiais digitais, garantir o acesso a recursos físicos permanece essencial para que os alunos possam utilizar o material acadêmico de maneira eficaz, especialmente quando o acesso digital não está disponível.

Além disso, surgem problemas relacionados à disponibilidade e acesso a recursos, como a falta de resposta da faculdade às solicitações de equipamentos, preocupações com cortes em bolsas e recursos financeiros, e a limitação na oferta de equipamentos específicos necessários para promover a inclusão e a acessibilidade efetiva.

A LBI (Brasil, 2015) define a TA como um conjunto de ferramentas e recursos destinados a promover a acessibilidade e a inclusão. A ausência desses recursos essenciais, como *softwares* leitores de tela e máquinas braille, configura uma barreira direta à inclusão de alunos com deficiência visual. Segundo Araújo, Silva e da Silva (2019), a falta de acessibilidade pedagógica também se apresenta como um desafio relevante, incluindo a disponibilidade de equipamentos. Esses relatos ajudam a contextualizar os problemas de acesso e destacam a necessidade de melhorar a oferta de recursos e equipamentos nas instituições de ensino.

Quando se trata da limitação na disponibilidade de equipamentos específicos, estudos de Boniatti (2022) e Cerqueira (2021) evidenciam que essa limitação é um desafio significativo para a inclusão de alunos com deficiência visual. Essas autoras ressaltam a importância de garantir que equipamentos e TA estejam adequadamente disponíveis para promover a participação efetiva e a autonomia desses estudantes.

Além disso, a acessibilidade instrumental, conforme discutido por Mota (2024), é fundamental para que alunos com deficiência visual possam usar recursos de TA e ferramentas necessárias em sua aprendizagem. A falta de equipamentos adequados limita a interação com o conteúdo, o que pode prejudicar a motivação e o desempenho acadêmico desses alunos.

A análise das condições atuais de acessibilidade e dos recursos tecnológicos disponíveis na Faced-UFC mostra que ainda existem grandes desafios para incluir alunos com deficiência visual. A falta de equipamentos adequados e a escassez de recursos específicos indicam que há uma necessidade de melhorar o ambiente acadêmico para torná-lo plenamente acessível. Para enfrentar essas dificuldades, é essencial buscar melhorias que tornem a experiência acadêmica mais eficiente e assegurem que esses alunos consigam permanecer na universidade. Neste sentido, a adoção de sugestões práticas e eficientes para superar essas barreiras é essencial para criar uma universidade mais inclusiva.

4.2.8 Sugestões para melhorias na acessibilidade universitária

Sobre a última pergunta do roteiro, a pergunta 6, que visava identificar áreas em que a universidade pode melhorar para tornar o ambiente mais inclusivo e acessível para todos os alunos, especialmente aqueles com NEE, era a seguinte:

6) Que sugestões você teria para a melhoria de sua permanência na universidade, no que diz respeito à acessibilidade?

Sobre isto E1 afirmou, mais uma vez, que a gestão superior da universidade precisa prestar mais atenção às questões de acessibilidade. Segundo ele, sempre que se tenta resolver algo que não está diretamente ligado aos órgãos institucionais responsáveis prioritariamente pela inclusão e acessibilidade, como a BU e a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlucui, há uma demora considerável para obter uma resposta. Ele cita “por exemplo, o caso do NVDA remote³¹, que é destinado à capacitação de alunos com deficiência – muitas vezes cotistas – levou exatamente dois anos para ser resolvido” (E1).

Além disso, E1 acredita que a capacitação de docentes é muito importante para abordar questões metodológicas relacionadas à acessibilidade. Ele também destacou que pesquisas já desenvolvidas, com potencial para orientar e contribuir com o meio acadêmico sobre acessibilidade, precisam ser institucionalizadas. Além disso, a promoção de palestras e a consulta mais frequente as PcDs sobre ações que as envolvam, devem ser iniciadas pela gestão superior, visando à criação de um ambiente mais inclusivo na UFC.

Ao mesmo tempo, E2 relatou que enfrenta dificuldades com o recebimento e a acessibilidade dos conteúdos fornecidos pelos professores, principalmente em relação à entrega de materiais via plataformas como SIGAA e e-mail, o que compromete a capacidade de completar as tarefas a tempo. Disse também que o envio antecipado de materiais e a antecipação de tópicos a serem abordados nas aulas poderiam ajudar a minimizar problemas de acessibilidade e permitir uma

³¹ O NonVisual Desktop Access (NVDA) é um leitor de tela gratuito e de código aberto para o sistema operacional Microsoft Windows (https://www.nvaccess.org/files/nvda/releases/stable/documentation/pt_PT/userGuide.html). Além disso, o complemento Remote permite que um computador com NVDA controle outro computador que também esteja utilizando o software.

preparação adequada para os alunos com deficiência visual. Ainda, que a falta de AD nos vídeos apresentados nas aulas é uma barreira significativa.

Por fim, sugere a contratação de audiodescritores e profissionais especializados em acessibilidade, o que poderia melhorar significativamente a experiência acadêmica dos alunos com deficiência visual. De acordo com seu depoimento:

Exatamente. Aí eu dependi dos alunos, especificamente nesse caso, para poder descrever o vídeo para mim. Tem essa participação dos colegas de sala também. É muito útil, embora a gente saiba que não é exatamente o dever deles, e muitos nem gostam muito de fazer. Então, se tivesse alguém próprio para isso, se fossem contratados até pela Secretaria de Acessibilidade para fazer a descrição dos vídeos também — porque não só dos PCDs, mas também dos vídeos — seria muito importante. Profissionais audiodescritores facilitaria tanto a nossa vida, de verdade, porque hoje em dia a gente sabe que os professores não trabalham mais só com livros. Eles trabalham com vídeos, com sites, com coisas desse tipo. Então, se fossem contratados mais profissionais também para isso, seria muito legal (E2).

Já E3 aponta problemas significativos na infraestrutura do *campus*, que impactam diretamente a acessibilidade. Menciona que, apesar da existência de elevadores, alguns não funcionam, e que as calçadas têm relevos que dificultam a locomoção não apenas de PcDs visual, mas também de outros grupos, como cadeirantes, o que pode restringir a mobilidade e o acesso a diversas áreas do *campus*. Sugere a melhoria das calçadas, recomendando o asfaltamento como uma solução para facilitar a locomoção para todos os usuários. Neste contexto, declara:

Poderiam colocar elevadores, né? Eu sei que aqui tem, mas não funciona. No caso do CH, né? É... As calçadas têm muito relevo, né? E eu acho que seria bom se colocassem asfalto no chão, para que a gente consiga se locomover melhor, não só para mim, que tenho deficiência visual, mas também para as pessoas que são cadeirantes e usam cadeira de rodas. Seria bem mais produtivo para a gente.

Dentre os principais pontos positivos das entrevistas com E1, E2 e E3 estão: o reconhecimento da importância da acessibilidade e das TA, com todos os entrevistados destacando a necessidade de melhorias nesse aspecto; a necessidade de melhorias no ambiente acadêmico, com a compreensão compartilhada de que mudanças são necessárias para garantir uma experiência acadêmica mais acessível; o apoio e a cooperação entre alunos, evidenciados pela ajuda mútua para garantir a

acessibilidade dos conteúdos; e a sensibilidade para problemas específicos, com uma conscientização comum sobre a necessidade de melhorias tanto em tecnologias quanto em acessibilidade arquitetônica.

Esses pontos positivos demonstram como a acessibilidade e a TA são essenciais na educação, conforme apontam Costa (2012) e Cerqueira (2021). Costa observa que a escola muitas vezes exclui alguns alunos, tornando necessário eliminar as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento. Cerqueira destaca que a TA ajuda a aumentar a autonomia e a confiança dos usuários, revelando que a inclusão vai além de simplesmente permitir a entrada no espaço físico, exigindo um esforço conjunto para que todos os estudantes possam participar ativamente da vida acadêmica. Essa perspectiva destaca a necessidade de apoio mútuo e colaboração entre os alunos para garantia da inclusão de estudantes com deficiência visual.

Ademais, a acessibilidade vai além do acesso físico, incluindo dimensões comunicacionais e metodológicas, como discutem Sasaki (2009) e Arraes (2018). Sasaki destaca a importância de eliminar barreiras comunicacionais para garantir que todos os alunos compreendam o conteúdo. Arraes ressalta que práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para atender às diversas necessidades de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram barreiras significativas para a inclusão e a acessibilidade acadêmica. Entre as principais dificuldades estão problemas com o envio e o acesso ao conteúdo. A dificuldade em receber materiais através do SIGAA e dos e-mails tem impedido a entrega de trabalhos e a realização de atividades em alguns casos. Adicionalmente, há dificuldades em acessar materiais que contêm tabelas e vídeos, frequentemente incompatíveis com leitores de tela. Silva (2019) destaca que a falta de materiais adaptados, como AD em vídeos e programas leitores de tela, compromete a plena acessibilidade. A ausência de antecipação dos conteúdos das aulas e a necessidade de que os professores descrevam os vídeos também são desafios significativos para garantir a inclusão.

Outro ponto crítico é a deficiência em TA, evidenciada pela falta de equipamentos apropriados, como computadores com *softwares* acessíveis e impressoras braille, e já tratada em outros pontos desta pesquisa. A LBI (Brasil, 2015) trata, como já abordado antes, a TA como essencial para promover a inclusão e superar limitações funcionais, uma visão reforçada por Cerqueira (2021). Além disso, problemas de gestão relacionados à acessibilidade, como a demora na resolução de

questões e a falta de atenção da administração, foram destacados como obstáculos importantes, conforme Boniatti (2022) e Correia (2022).

Barreiras arquitetônicas e físicas também foram mencionadas, incluindo elevadores inoperantes e calçadas inadequadas. Araújo, Silva e da Silva (2019), bem como Lopes (2019) discutem como essas barreiras afetam a inclusão, com sugestões para melhorias que beneficiariam tanto PcDs visual quanto cadeirantes. Marques (2022) reforça que, para garantir uma participação plena e equitativa dos estudantes, é fundamental que a acessibilidade digital seja acompanhada de melhorias no ambiente físico.

Em resumo, para superar esses desafios, é necessário adotar uma abordagem abrangente. Isso inclui adaptar os materiais acadêmicos, investir em TA, melhorar a gestão das questões de acessibilidade e remover barreiras físicas. Essas ações são essenciais para promover a inclusão verdadeira e garantir que todos os estudantes possam participar plenamente do ambiente acadêmico.

Dentre as principais sugestões, destaca-se a necessidade urgente de melhorar a gestão das questões de acessibilidade e a capacitação de docentes. Além disso, a contratação de profissionais especializados e a modernização da infraestrutura física são essenciais para garantir uma experiência acadêmica mais inclusiva. Essas medidas são cruciais para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com NEE, possam participar plenamente de sua vida universitária. Com base nessas considerações, é importante pensar sobre como essas ações podem ajudar a criar um ambiente educacional mais justo, tema que será abordado na próxima seção de considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi avaliar como os estudantes com deficiência visual percebem os avanços e as limitações da acessibilidade em relação à sua permanência na Faced-UFC após a implementação da política de cotas, partindo de uma questão norteadora: Quais as percepções de discentes com deficiência sensorial do tipo visual quanto aos avanços e limitações no âmbito de dimensões da acessibilidade relacionadas à permanência dos primeiros, pós-política de cotas, na Faced-UFC?

Para levantar essas percepções, especificamente, a pesquisa buscou: i) Mapear e identificar o perfil de estudantes com deficiência sensorial do tipo visual, ingressantes após a política de cotas na Faced-UFC; ii) Detectar possíveis alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais relacionadas ao bom desempenho acadêmico de estudantes com deficiência sensorial visual, pós-política de cotas na Faced-UFC, a partir da percepção destes sobre avanços e limitações quanto à acessibilidade; iii) Coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais junto a esse alunado.

Neste trabalho, destacamos a disposição de cinco pesquisados que atenderam ao chamado para preenchimento de questionário eletrônico misto que visava atender aos objetivos específicos i e iii; e de três entrevistados que aceitaram participar de entrevista semiestruturada que visava atender aos objetivos específicos ii e iii. A relevante interação sobre o tema de estudo gerou um material de qualidade a ser analisado.

Essa pesquisa é socialmente relevante, pois busca melhorar a acessibilidade e as práticas pedagógicas inclusivas na Faced-UFC, beneficiando não apenas os estudantes com deficiência visual, mas também contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a diversidade.

Desta maneira, ao analisarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, depreende-se que todos foram atendidos. Com efeito, o objetivo específico de mapear e identificar o perfil dos estudantes com deficiência sensorial visual que ingressaram na Faced-UFC, após a implementação da política de cotas, foi efetivamente atingido, com a análise revelando vivências e desafios significativos, como faixa etária e condições socioeconômicas. Muitos alunos enfrentam dificuldades de inclusão social, destacando a necessidade de atenção a lacunas, principalmente no contexto da nova PNAES (Brasil, 2024). Embora alguns se sintam apoiados, outros relataram desamparo, evidenciando a importância de programas de formação continuada para docentes e melhorias nas interações com o núcleo de acessibilidade. Essas informações são importantes para que a universidade reavalie suas práticas e implemente ações que promovam um ambiente acadêmico mais inclusivo.

A análise das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual na Faced-UFC efetivamente atinge também o propósito de identificar as alterações comunicacionais, metodológicas e instrumentais que afetam o bom desempenho acadêmico desses alunos, especialmente após a introdução da política de cotas: a

identificação de barreiras comunicacionais, como a ausência de AD em materiais, indica a necessidade de um apoio robusto por parte da instituição e ressalta a importância de treinar professores e técnicos para criar e aplicar soluções que promovam a inclusão.

Além disso, as barreiras metodológicas revelam a urgência de adaptar práticas de ensino, por exemplo. A proposta de capacitações específicas para o corpo docente é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que atenda às NEE dos estudantes com deficiência visual. Por fim, a dimensão instrumental evidencia a falta de tecnologia assistiva adequada, como *softwares* de leitura de tela e impressoras braille, que são essenciais para a inclusão efetiva. Recomenda-se investir em recursos de Tecnologia Assistiva e contratar profissionais especializados para adaptar materiais, além de capacitar docentes em metodologias inclusivas e implementar práticas que facilitem o acesso ao conteúdo.

O objetivo específico de coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais na Faced-UFC foi efetivamente alcançado por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, bem como das respostas a parte aberta do questionário eletrônico misto. As contribuições dos participantes revelaram achados valiosos sobre as dificuldades enfrentadas e as melhorias necessárias para transformar a instituição em um ambiente mais inclusivo e acessível.

As demandas indicam que a gestão da universidade precisa dar mais atenção à acessibilidade, adotando uma postura proativa na resolução de problemas que afetam a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Também é necessário abordar questões estruturais, como o funcionamento dos elevadores e a adequação das calçadas, visando a melhorias na infraestrutura do campus e condições de acessibilidade para toda a comunidade universitária.

A conclusão deste trabalho destaca, ainda, a urgência de revisar o sistema de coleta de dados institucionais para incluir a categoria “visão monocular”, cuja ausência compromete a representação e as políticas de acessibilidade para esses estudantes. As entrevistas com alunos cegos apontam, também, a inadequação da assistência na Faced-UFC e a inacessibilidade do sistema SIGAA, além de dificuldades relacionadas ao manuseio de objetos e comunicação, evidenciando barreiras que vão além da deficiência visual.

A pesquisa sobre a percepção de estudantes com deficiência visual em relação à acessibilidade na Faced-UFC não apenas atinge seus objetivos, mas

também dá margem à realização de outras pesquisas futuras. A identificação de barreiras comunicacionais, metodológicas e instrumentais, juntamente com as sugestões dos participantes, destaca lacunas que podem ser exploradas em novos estudos. Isso envolve examinar plataformas de ensino e avaliar como os programas de formação para professores em metodologias inclusivas estão funcionando, visando aprimorar a acessibilidade efetiva e o impacto na prática pedagógica.

A investigação de alterações atitudinais, arquitetônicas e programáticas, conforme sugerido pelos dados coletados, pode identificar barreiras que afetam a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes. Essa abordagem amplia a compreensão das múltiplas dimensões da acessibilidade, contribuindo para políticas mais eficazes e inclusivas no ambiente universitário. Dessa forma, os resultados desta pesquisa esclarecem a situação atual e fornecem uma base consistente para futuras investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior.

Finalmente, é crucial que a Faced-UFC não apenas reconheça os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual, mas que também se comprometa de forma ativa e urgente a implementar as mudanças necessárias. A inclusão efetiva deve ser vista como uma prioridade institucional, o que exige um esforço ininterrupto e coordenado. Ações como a formação contínua de docentes e a melhoria das condições de acessibilidade física e digital devem ser rapidamente promovidas. Ao reforçar essa convocação à ação, a unidade pode não só assegurar a permanência e o bom desempenho acadêmico desses estudantes, mas também se posicionar como um exemplo de compromisso com a diversidade e a equidade no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARROZO FILHO, José Liberato. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 25, n. 03, p. 594-621, nov. 2020.

ARAÚJO, Adriana Castro. **Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos**. 2021. 110 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ARAÚJO, José Douglas de Abreu; SILVA, Maria Aurinolia Barreto; ANDRADE DA SILVA, Wanderson Diogo Andrade. (In)acessibilidade arquitetônica e suas implicações para a permanência da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 15, n. 8, 2019. DOI: 10.14808/sci.plena.2019.082702. Disponível em: <https://scientiaplenu.emnuvens.com.br/sp/article/view/4933>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ARRAES, Íris Carlota dos Santos. **O Acolhimento de Pessoas com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro: Avaliação sobre a acessibilidade nos processos de interação humana relacionados**. 2018. 226 p. Dissertação (Mestrado em Design), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Luciane Maria Molina; GUEDES, Denyse Moreira. Deficiente visual no Ensino Superior e a acessibilidade com o auxílio dos docentes. **Intraciência**, Guarujá, v. 19, p. 1-17, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021, 281 p.

BENEVIDES, Marta Cavalcante; LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: avaliação de aspectos pedagógicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., Fortaleza, 4-6 nov. 2010. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2010. p. 913-929.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **O que é Tecnologia Assistiva?** Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnol-a.php2006>. Acesso em: 08 jun. 2024.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020.

BONIATTI, Arneida Coutinho Carvalho. **Trajetória dos alunos com deficiência visual graduados antes da Política de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Campus Goiabeiras (de 1970 até 2016)**. 2022. 139 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL, Programa Incluir. **Acessibilidade na Educação Superior**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial-SEESP e Secretaria de Educação Superior-SeSu, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. (2008) **Política de Política Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 5.296, de 2004**. Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade**. Brasília, DF: MEC, INEP, DAES, CGACGIES, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.723, de 13 de dezembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para 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. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa /* Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Relatório Nacional Voluntário**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/RNV_Brasil/portugues. Acesso em: 22 ago. 2024.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 57-57, 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 12 mai. 2024.
Base de dados.

CARDOSO, Adriana de Brito. **Acessibilidade comunicacional para deficientes visuais: um estudo na biblioteca central da Universidade Federal da Paraíba**. 2023. 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CAST UDL. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. 2006. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 04 mai. 2024.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará. **Guia sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Fortaleza: CE, 2021. Disponível em: <https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2023/02/Guia-sobre-os-direitos-das-Pessoas-com-deficiencia-Vol.-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CERQUEIRA, Kelly Grazielly da Silva Siqueira e. **Ensino superior, tecnologia assistiva e pessoas com deficiência visual: articulações possíveis**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2021.

CORREIA, Vanessa do Carmo. **Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual**. 2022. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 966–982, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13511. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CTA – Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS. Softwares Leitores de Tela. Porto Alegre, RS: CTA IFRS, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/recurso-ta/software-leitores-de-tela/#:~:text=Programa%20que%20interage%20com%20o,do%20computador%2C%20tablet%20e%20celular>. Acesso em: 5 set. 2024.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência. In: DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 324), 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior**: análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2021. 793 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FERNANDES, Renan Ezequias. **Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música**: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em duas universidades públicas de Minas Gerais. 2023. 182 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FERRARI, Maria Avila de Lima e Dias.; SEKKEL, Claire (2007). Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27(4), 636-647.

FONSECA, Maurício Eslabão da. **A inclusão no ensino superior em música**: um estudo com licenciandos com deficiência visual na EMUFRN. 2022. 140 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FONSECA-JANES, Cristina Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, v. 11, p. 54-59, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 258 p.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, p. 5-20, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro; PORTO, Chrystiane Maria Veras. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. e13370-e13370, 2023.

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

LEAL, Ellan Hudson Tavares. **Formação Docente em Química e Práticas Inclusivas para Estudantes com Deficiência Visual: Estudo de Caso em Instituições de Ensino Superior do Tocantins**. 2023. 76 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Química) – Universidade Federal do Tocantins, Gurupi, 2023.

LEITÃO, Vanda Magalhães (org.). CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE NA UFC. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (org.). **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 19-38.

LIMA, Thaís Helena Cavalcante. **Acessibilidade e Universidade: uma análise do caso da Universidade Federal do Ceará sob a perspectiva do Tribunal de Contas da União e do Ministério da Educação**. 2019. 291f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2019.

LOPES, Rosaly Bacha Lopes. **Ações afirmativas para pessoas com deficiência visual: Análise da atuação da UFPA na garantia da permanência no ensino superior**. 2019. 112 p. Dissertação (Mestrado em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro Universitário do Estado do Pará, Belém, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, p. 1-23, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. 2012. Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/66cf5bd6-47ba-4371-9b1d-498b3dc9e977>. Acesso em 19 ago. 2024.

MARQUES, DÉBORA CRISTINA GAVIRA. **Análise de custos para inclusão da pessoa com deficiência visual no trabalho com processos administrativos em instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo, utilizando a metodologia de Emprego Apoiado**. 2022. 84 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia, Gestão e Saúde Ocular) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo, SP: Vetor, 2007.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. A Experiência Perceptiva é o Solo do Conhecimento de Pessoas com e sem Deficiências Sensoriais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan. 2003.

MATOS, F. O. **A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: desafios para o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Ceará**. Monografia (Especialização em Gestão Universitária), Universidade Federal do Ceará, 2024.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (2015). O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: Mendes, M.E.; Almeida, M.A. (Orgs.), **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras** (pp. 273-285). São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 57-66, 2018.

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Diferença entre Igualdade e Equidade**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade#:~:text=A%20igualdade%20%C3%A9%20baseada%20no,preciso%20ajustar%20esse%20%E2%80%9Cdesequil%C3%ADbrio%E2%80%9D>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MOTA, Samuel dos Santos. **O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino ofertado na Educação Profissional e Tecnológica**: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. 2024. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

MOTA, Samuel dos Santos; SONZA, Andréa Poletto. **Produto educacional**: Checklist de verificação das dimensões de acessibilidade: uma ferramenta de

avaliação para ser utilizada durante o estágio curricular obrigatório. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1224/1234567891224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2024.

NOVAK, Eliane. **A luta do movimento social (ACADEVI) pela educação da pessoa com deficiência visual**: ingresso e permanência no ensino superior em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

OLIVEIRA NETO, Vicente Elísio de; DE MELO, Áldena Fernandes. O direito das pessoas com deficiência sensorial à inclusão educacional no Supremo Tribunal Federal. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e19921806-e19921806, 2020.

OLIVEIRA, MARLA VIEIRA MOREIRA DE. **Acessibilidade e ensino superior**: desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional. 2017. 241 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ONU BR – Organização das Nações Unidas no Brasil. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 30 mar. 2007.

PEREIRA, Paulo Eduardo Galdino. **Covid-19 e o impacto no ensino superior**: percepções de universitários com deficiência visual acerca das aulas remotas que envolvem conteúdo matemático. 2023. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa, Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, 2023.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 91–103, 2017. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n50.p91-103. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4265>. Acesso em: 6 ago. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **DIREITOS HUMANOS E O DIREITO CONSTITUCIONAL INTERNACIONAL**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIVETTA, Elisa Maria et al. Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 166-174, 2016.

PLAIN LANGUAGE ASSOCIATION INTERNATIONAL. **O que é linguagem clara?** Disponível em: <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/o-que-e-linguagem-clara/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

REIS, Maria Simone Oliveira dos. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. 156f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2017.

RIBEIRO, Nelson D'angelo. **Inclusão no Ensino Superior: acessibilidade do aluno com deficiência visual na PUC-São Paulo**. 2022. 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

RISTOFF, Dilvo Ivo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

RODRIGUES, LIDIANE BILHALVA. **A deficiência visual e o ensino de ciências biológicas: uma investigação da Educação Básica ao Ensino Superior**. 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SÁ, Luana Rodrigues da Silva; HUBERT, Lídia; NUNES, Jader de Sousa. **Introdução à audiodescrição**. 2020. Brasília. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5299>. Acesso em 22 ago. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE - UFC INCLUI. **Censo de Estudantes com Deficiência**. Fortaleza: Secretaria de Acessibilidade - UFC Inclui, 2024. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/>. Acesso em: 18 mai. 2024. Base de dados.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jun. 2024. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>.

SILVA, Daniele Sentevil da. **Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior**. 2018, 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Danielle Sousa da. **A dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no Ensino Superior**. 2020. 211 p. Tese (Doutorado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Jailma Cruz da. **A pessoa com deficiência visual e os desafios de acesso e permanência no ensino superior**. 2019. 72 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Jailma Cruz da; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, p. 135-153, 2009.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**: presencial e a distância. Reconhecimento renovação de reconhecimento. Brasília: Inep/MEC, 2017.

SOUSA, Teana Fátima Brandão de. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2014.

SOUTO, Ana Paula Brandão; ARAÚJO, Michell Ângelo Marques; PARENTE, Francisco Josênio Camelo. Política de Inclusão ao Deficiente Visual na UFC: estudo de caso. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 5, n. 15, p. 69-85, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006.

STF – Supremo Tribunal Federal. **Princípio da Isonomia**. Brasília, DF. 2024. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/tesouro/pesquisa.asp?pesquisaLivre=ISONOMIA>. Acesso em: 21 set. 2024.

TEIXEIRA, Andréia Fonsêca. **Tecnologia assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior**: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018. 170 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Painéis Estratégicos da UFC**. Fortaleza: UFC, 2024. Disponível em: <https://paineis.ufc.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023 - 2027**. 3ª. Revisão. 2024. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2024/07/publicacao-pdi-2023-2027-vfinal-01072024.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria nº 153, de 05 de outubro de 2020**. Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/wp-content/uploads/2020/10/portaria-no-153-2020-gr-ufc-tempo-adicional.pdf>. Acesso em: 21 set.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução Nº 26/CONSUNI, de 30 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e a estrutura administrativa da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui e dá outras providências. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2010/resolucao26_consuni_2010.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

VERZA, Riccardo et al. An interdisciplinary approach to evaluating the need for assistive technology reduces equipment abandonment. **Multiple Sclerosis Journal**, v. 12, n. 1, p. 88-93, 2006.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Ivone. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO MISTO MAPEAMENTO, PERFIL
E COLETA DE SUGESTÕES - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA
FACED-UFC**

Prezado(a) estudante,

Segue o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**.

Você está sendo convidado por **IONÉLITO COSTA DE OLIVEIRA** como participante da pesquisa intitulada “**PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL PÓS-POLÍTICA DE COTAS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NA PERSPECTIVA DE DISCENTES**”. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa que você está sendo convidado a participar tem por objetivo geral avaliar a percepção de discentes com deficiência sensorial do tipo visual quanto aos avanços e limitações no âmbito das dimensões da acessibilidade relacionadas à permanência dos primeiros, pós-política de cotas, na Faced-UFC e, especificamente, mapear e identificar o perfil de estudantes com deficiência sensorial do tipo visual, ingressantes após a política de cotas na Faced-UFC, bem como coletar sugestões para a melhoria das práticas educacionais junto a esse alunado.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário com 22 perguntas e que envolve aspectos como: caracterização dos participantes da pesquisa (quanto ao gênero, cor ou raça, idade, moradia, condição em relação à força de trabalho, rendimento do trabalho), questões sobre dados Institucionais dos Participantes da Pesquisa, Caracterização quanto à Condição de Deficiência e sobre Relacionamentos interpessoais no cotidiano acadêmico. Benefícios: Realização de um mapeamento e identificação detalhada do perfil do público-alvo, além de coletar sugestões para aprimorar as práticas educacionais direcionadas a esse grupo de alunos em nossa instituição de ensino. Riscos: Mínimos, pois, durante a coleta dos dados, o usuário não será identificado. Todos os dados, fornecidos por você, serão tratados com a máxima confidencialidade pelo pesquisador. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e sem nenhuma remuneração.

Destaco, ainda no convite, que, a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que a coleta de dados se dá de forma anônima, sem a possibilidade de identificação do participante. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa.

A pesquisa é composta por 22 questões e a duração do formulário é de aproximadamente 5 minutos.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Ionélito Costa de Oliveira

Instituição: POLEDUC – UFC – Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Paulino Nogueira, 315, Bloco I, Térreo – Anexos da Reitoria –

Benfica. Fortaleza – Ceará – CEP: 60020-270.

Telefone para contato: 84 9 8897-8667

E-mail: ionelito.oliveira@ufc.br

ATENÇÃO: Serão respeitados os procedimentos normativos e éticos como preconiza a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente a diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis em ciências humanas e sociais.

Declaro que é de livre e espontânea vontade que estou como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que, após sua leitura, em caso de dúvida, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa através dos contatos disponibilizados pelo pesquisador, recebendo explicações que responderam por completo meus questionamentos.

Em face dos esclarecimentos você pode participar da pesquisa ou sair. Para participar da pesquisa, basta clicar no botão "Aceito participar da pesquisa" e prosseguir para as perguntas deste questionário eletrônico. Caso contrário, basta clicar no botão "Não aceito participar da pesquisa" ou no botão "sair" no canto superior direito da aba do seu navegador.

- Aceito participar da pesquisa (Se sim, seguir para o item 1)
- Não aceito participar da pesquisa (Se não, seguir para "Enviar")

Caracterização dos Participantes da Pesquisa

1. Gênero:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Feminino ○ Masculino ○ Prefiro não informar ○ Outro _____
2. Cor ou raça:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Branca ○ Preta ○ Amarela ○ Parda ○ Indígena
3. Idade:	<ul style="list-style-type: none"> ○ 19 anos ou menos ○ De 20 a 29 anos ○ De 30 a 39 anos ○ De 40 a 49 anos ○ 50 anos ou mais
4. Quantas pessoas moram com você?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Moro sozinho ○ Uma a três ○ Quatro a sete ○ Oito a dez ○ Mais de dez

<p>5. O domicílio onde você mora é?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Próprio <input type="radio"/> Alugado <input type="radio"/> Cedido <input type="radio"/> Cedido pela Universidade (Residência Universitária)
<p>6. Você trabalha atualmente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim (Se sim, ir para o item 6.1) <input type="radio"/> Não (Se não, seguir para o item 7)
<p>6.1 Quantas horas semanais você trabalha?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sem jornada fixa, até 10 horas semanais <input type="radio"/> De 11 a 20 horas semanais <input type="radio"/> De 21 a 30 horas semanais <input type="radio"/> De 31 a 40 horas semanais <input type="radio"/> Mais de 40 horas semanais
<p>7. Recebe ou recebeu algum auxílio ou bolsa da UFC este ano?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim (Se sim, ir para o item 7.1) <input type="radio"/> Não (Se não, seguir para o item 8)
<p>7.1 Recebe ou recebeu algum auxílio ou bolsa da UFC este ano?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ajuda de Custo <input type="radio"/> Auxílio Creche <input type="radio"/> Auxílio Emergencial <input type="radio"/> Auxílio Moradia <input type="radio"/> Bolsa de Incentivo ao Desporto <input type="radio"/> Bolsa de Iniciação Acadêmica <input type="radio"/> Outro _____
<p>8. Qual a sua renda mensal, aproximadamente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nenhuma renda <input type="radio"/> Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). <input type="radio"/> De 1 a 2 salários-mínimos (de R\$ 1.412,01 até R\$ 2.824,00). <input type="radio"/> De 3 a 4 salários-mínimos (de R\$ 4.236,01 até R\$ 5.648,00). <input type="radio"/> De 5 a 6 salários-mínimos (de R\$ 7.060,01 até R\$ 8.472,00).
<p>Dados Institucionais dos Participantes da Pesquisa</p>	
<p>9. Período de ingresso como estudante de graduação na Faced/UFC em seu vínculo atual:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 2018.1 <input type="radio"/> 2018.2 <input type="radio"/> 2019.1 <input type="radio"/> 2019.2 <input type="radio"/> 2020.1 <input type="radio"/> 2020.2

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 2021.1 <input type="radio"/> 2021.2 <input type="radio"/> 2022.1 <input type="radio"/> 2022.2 <input type="radio"/> 2023.1 <input type="radio"/> 2023.2 <input type="radio"/> 2024.1
10. Forma de ingresso:	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Seleção via Lei de Cotas – SISU <input type="radio"/> Ampla concorrência <input type="radio"/> Outro _____
11. Curso	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pedagogia (Integral) <input type="radio"/> Pedagogia (Noturno)
12. Semestre que cursa atualmente:	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1° <input type="radio"/> 2° <input type="radio"/> 3° <input type="radio"/> 4° <input type="radio"/> 5° <input type="radio"/> 6° <input type="radio"/> 7° <input type="radio"/> 8° <input type="radio"/> 9° <input type="radio"/> 10°
Caracterização dos Participantes quanto à Condição de Deficiência	
13. Condição específica de deficiência:	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Cegueira <input type="radio"/> Baixa visão <input type="radio"/> Visão monocular <input type="radio"/> Outra _____
14. Que tipos de dificuldades funcionais apresenta? (é possível marcar mais de uma opção)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato <input type="radio"/> Dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos <input type="radio"/> Dificuldade para andar ou subir degraus <input type="radio"/> Dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos <input type="radio"/> Dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes <input type="radio"/> Dificuldade para realizar cuidados pessoais

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade para se comunicar, para compreender e ser compreendido
15. Faz uso do sistema Braille?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sim. Sou um usuário avançado do sistema Braille ○ Sim. Sou um usuário com conhecimentos básicos do sistema Braille ○ Não. Tenho conhecimento do sistema Braille, mas não utilizo ○ Não. Não sei utilizar o sistema Braille
16. Faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva em seu cotidiano acadêmico?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sim. Utilizo aplicativos leitores de tela para uso em computadores. ○ Sim. Utilizo aplicativos leitores de tela para o uso em telefones celular. ○ Sim. Faço uso de lupas eletrônicas para leitura de textos. ○ Sim. Utilizo recursos de tecnologia assistiva, mas tenho dificuldades. ○ Não. Não faço uso de tecnologia assistiva em meu cotidiano acadêmico. ○ Não utilizo, mas gostaria de aprender
Relacionamentos Interpessoais no Cotidiano Acadêmico	
17. Como você definiria o seu relacionamento com o corpo docente do seu curso:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muito ruim ○ Ruim ○ Razoável ○ Bom ○ Muito bom
17.1. Caso deseje, faça comentários sobre o seu relacionamento com o corpo docente do seu curso. (Não obrigatória)	
18. Como você definiria o seu relacionamento com os demais estudantes do seu curso:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muito ruim ○ Ruim ○ Razoável ○ Bom ○ Muito bom

18.1. Caso deseje, faça comentários sobre o seu relacionamento com os demais estudantes do seu curso. (Não obrigatória)	
19. Como você definiria o seu relacionamento com a Coordenação de seu curso:	<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Muito bom
19.1. Caso deseje, faça comentários sobre o seu relacionamento com a Coordenação de seu curso. (Não obrigatória)	
20. Como você definiria o seu relacionamento com os servidores Técnicos Administrativos do seu curso:	<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Muito bom
20.1. Caso deseje, faça comentários sobre seu relacionamento com os servidores Técnicos Administrativos do seu curso. (Não obrigatória)	
21. Como você definiria o seu relacionamento com o núcleo de acessibilidade da Universidade (Secretaria de Acessibilidade - UFC Inlui):	<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Muito bom
21.1. Caso deseje, faça comentários sobre o seu relacionamento com o núcleo de acessibilidade da Universidade (Secretaria de Acessibilidade - UFC Inlui). (Não obrigatória)	
22. Como você classifica o seu acesso a outros produtos e serviços da universidade, tais como Museu, Biblioteca, Sites, Redes Sociais, Eventos etc.:	<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Muito bom
22.1. Caso deseje, faça comentários sobre o seu acesso a outros produtos e serviços da universidade, tais como Museu, Biblioteca, Sites, Redes Sociais, Eventos etc. (Não obrigatória)	
ENVIAR	

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA FACED-UFC

- 1)** Baseado na sua experiência, como você acha que a Faced e a UFC têm tratado os obstáculos na comunicação, que impedem a expressão ou recepção de mensagens através de meios de comunicação?

- 2)** Na sua opinião, como se encontra a disponibilidade de auxiliares para orientação de pessoas com deficiência visual para localizar livros ou outros materiais nas bibliotecas, bem como em outras atividades nos diversos espaços da universidade?

- 3)** Como você percebe a disponibilização de textos em braille, com caracteres ampliados, de materiais digitais em formato acessível, bem como a utilização de materiais didáticos adequados à necessidade específica do alunado com deficiência visual na Faced e na UFC?

- 4)** Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores ensinam e avaliam os alunos com deficiência visual na Faced e na UFC?

- 5)** Você acha que o uso de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo – como recursos de tecnologia assistiva, por exemplo, em sala de aula, na biblioteca, na Secretaria acadêmica – ocorre de que forma?

- 6)** Que sugestões você teria para a melhoria de sua permanência na universidade, no que diz respeito à acessibilidade?