

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

SILVANIA RABELO BRITO

**ACESSO, PERMANÊNCIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

São Luís
2025

SILVANIA RABELO BRITO

**ACESSO, PERMANÊNCIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Brito, Silvania Rabelo

Acesso, permanência e atendimento educacional especializado de discentes com deficiência visual na educação básica / Silvania Rabelo Brito. - 2025.

107 f.: il.

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT/CCH), Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Visual. 3. Atendimento Educacional Especializado 4. Permanência Escolar. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título.

SILVANIA RABELO BRITO

ACESSO, PERMANÊNCIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior (Examinador interno)
Doutor em Ciência da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição (Examinadora externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ao meu esposo, João Brito, companheiro incansável de todas as horas, cuja presença firme, afetuosa e constante sustentou meus passos mesmo nos momentos mais dificeis. Sua dedicação, paciência e coragem foram alento em minha travessia. Esta conquista é, também, fruto do seu amor e do seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com toda a força do coração, a Deus. Presença constante em minha existência. Obrigada por me sustentar em meio às tempestades da vida. Mesmo diante das dores e limitações impostas pela deficiência visual e pela luta em favor da vida na condição de paciente oncológica, Ele me concedeu a dádiva de continuar sonhando e, mais que isso, realizar. Este mestrado é prova viva de que, com fé, coragem e apoio, é possível florescer mesmo em terrenos tão áridos.

À minha família, alicerce de amor e resiliência, minha gratidão por cada palavra de incentivo e por nunca deixarem que eu esquecesse do meu valor e da minha capacidade.

Agradeço ao meu esposo João Brito, presença constante, minha mais terna reverência, por cada gesto de cuidado, por cada silêncio cúmplice, por caminhar ao meu lado em cada etapa desta e de todas as travessias.

À minha orientadora, Professora Dra. Thelma Helena Costa Chahini, exemplo de competência, generosidade intelectual e sensibilidade humana; agradeço-lhe também pela escuta atenta, pela orientação firme e afetuosa e por acreditar no meu potencial, mesmo quando a estrada parecia incerta.

Aos membros da banca examinadora, o meu reconhecimento pelo olhar crítico e contributivo, que tanto enriqueceram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) minha gratidão pela oportunidade, pela estrutura e por permitir que esta pesquisa ganhasse vida.

Agradeço, igualmente, à Coordenação e à Diretoria da UFMA, especialmente à Diretoria de Acessibilidade (DACES), por todos os esforços e políticas que asseguram a inclusão e o direito de aprender com dignidade. Em especial, à assistente social Josenilde, pelo cuidado, apoio técnico e humano sempre tão presentes.

A todos os profissionais da DACES responsáveis pelas transcrições no sistema *Braille*: Ataniel, Flávio, Roberto e à Sandra. A dedicação de vocês em garantir o acesso às leituras foi essencial para o andamento desta pesquisa.

Às tutoras: Josiely, Maria, Maria Vitória e Rayane que me acompanharam, oferecendo suporte com compromisso e empatia em cada etapa do processo formativo.

Dirijo palavras especiais a todos os professores, profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Colégio Universitário (COLUN) e à Direção dessa instituição, que foram fundamentais na viabilização da pesquisa,

e por colaborarem com generosidade e empenho. Aos participantes da pesquisa — estudantes e docentes —, minha gratidão pelo acolhimento e pela disponibilidade em compartilhar saberes e vivências.

Agradeço, com especial carinho, às minhas amigas Bruna, Lidiane, Líssia, Marilea e ao meu amigo Sebastião Carnegie. Suas palavras, conselhos, brincadeiras e o carinho cotidiano foram bálsamos que tornaram os dias mais leves e as jornadas mais possíveis.

E, por fim, aos colegas de turma, com quem compartilhei aprendizados, desafios e momentos que ficarão eternizados na minha memória, deixo meu sincero reconhecimento. A convivência com cada um de vocês me ensinou mais do que os livros poderiam conter.

A verdadeira inclusão é a arte de fazer do outro
não uma exceção, mas parte essencial da
comunidade.

Paulo Freire

RESUMO

O acesso, a permanência e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituem direitos assegurados aos estudantes público da Educação Especial Inclusiva, conforme previsto no ordenamento jurídico brasileiro. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, orienta que os projetos pedagógicos das instituições de ensino devem contemplar medidas de flexibilização curricular e estratégias avaliativas compatíveis com as necessidades educacionais específicas desses estudantes. Apesar dos avanços normativos, persistem desafios concretos no que tange à efetividade dessas diretrizes, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica. Identifica-se, assim, uma lacuna no campo das investigações empíricas voltadas à análise das práticas institucionais inclusivas, em particular no contexto dos colégios de aplicação vinculados às universidades federais. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as condições de acesso, permanência e o funcionamento do atendimento educacional especializado destinado a estudantes com deficiência visual matriculados no Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão, localizado em São Luís, Maranhão. A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Configura-se também por pesquisa de campo, da qual participaram dois discentes de 13 e 16 anos de idade, com deficiência visual (representando 100% do universo da escola), e vinte e quatro docentes que atuam diretamente com esses estudantes, além de cinco profissionais do AEE vinculados ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com posterior análise interpretativa à luz dos referenciais teóricos da educação inclusiva e das políticas públicas educacionais. Os achados preliminares revelam que embora o COLUN disponha de políticas, recursos e um corpo docente especializado para atender os estudantes com deficiência visual. As barreiras burocráticas, pedagógicas e estruturais, ainda impõem limitações significativas, ao acesso, à permanência e ao atendimento educacional especializado aos referidos estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; deficiência visual; atendimento educacional especializado; permanência escolar.

ABSTRACT

Access, retention, and specialized educational services (SES) constitute rights guaranteed to students classified as the target public of Special/Inclusion Education, as established in the Brazilian legal framework. Resolution CNE/CEB No. 2, dated September 11, 2001, guides that the pedagogical projects of educational institutions must include curricular flexibilization measures and evaluative strategies compatible with the specific educational needs of these students. Despite normative advances, concrete challenges persist regarding the effectiveness of these guidelines, particularly concerning the inclusion of students with visual impairments in basic education. Thus, a gap is identified in the field of empirical investigations focused on analyzing institutional inclusion practices, especially in the context of university-affiliated application schools linked to federal universities. In this regard, the present study has the general objective of analyzing the conditions of access, retention, and the operation of specialized educational services aimed at students with visual impairments enrolled at the University College (COLUN) of the Federal University of Maranhão, located in São Luís. The research is qualitative in nature, with an exploratory and descriptive character. The research participants comprise two students with visual impairments (representing 100% of the school population), twenty-four teachers who work directly with these students, and five SES professionals linked to the Center for Assistance to Persons with Specific Educational Needs (NAPNEE). Data collection was carried out through semi-structured interviews, followed by interpretative analysis grounded in the theoretical frameworks of inclusive education and educational public policies. Preliminary findings reveal that although COLUN possesses policies, resources, and a specialized teaching staff to serve students with visual impairments, bureaucratic, pedagogical, and structural barriers still impose significant limitations on access, retention, and specialized educational services for these students.

Keywords: inclusive education; visual impairment; specialized educational services; school retention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ações programáticas de combate à discriminação com base em diretrizes e objetivos estratégicos conforme Decreto nº 7.037/2009	23
Quadro 2 – Conceitos gerais de acessibilidade	31
Gráfico 1 – Número de matrículas de discentes com necessidades educacionais especiais em escolas comuns e em classes especiais	32
Figura 1 – COLUN	53
Quadro 3 – Discentes cadastrados e atendidos no NAPNEE/AEE – 2024.1	54
Gráfico 2 – Distribuição da formação acadêmica dos docentes por nível de ensino	56
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes da pesquisa.....	57
Quadro 4 – Distribuição temática das entrevistas	59
Quadro 5 – Fases do processo de análise qualitativa dos dados	61
Quadro 6 – Categorias temáticas emergentes a partir das entrevistas com os discentes com deficiência visual.....	63
Quadro 7 – Exploração do Material – entrevistas com os docentes.....	67
Gráfico 4 – Frequência de práticas e percepções entre os docentes do COLUN	70
Quadro 8 – Entrevistas com os Profissionais do AEE (P1 a P5)	72

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades ou Superdotação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUMA	Fundação Universidade do Maranhão
IES	Instituições da Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 ^a edição
PNE	Plano Nacional de Educação
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O AR CABOUÇO JURÍDICO BRASILEIRO E INTERNACIONAL PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	18
2.1	Marcos internacionais e a consolidação da educação como direito humano	19
2.2	A deficiência visual no contexto educacional e as adequações curriculares para a inclusão	38
3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO ORDENAMENTO JURÍDICO	42
3.1	O papel do AEE e os desafios da implementação	43
3.2	O papel do AEE nas políticas públicas de inclusão escolar	47
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
4.1	Tipo da pesquisa	51
4.2	Local da pesquisa	51
4.3	Caracterização dos participantes	55
4.4	Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes.....	58
4.4.1	Critérios de inclusão	58
4.4.2	Critérios de exclusão.....	58
4.4.3	Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes	58
4.5	Instrumentos da coleta de dados	59
4.6	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	60
4.7	Resultados obtidos	62
5	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
5.1	Perspectivas dos discentes com deficiência visual do COLUN	63
5.2	Perspectivas dos docentes sobre os discentes com deficiência visual do COLUN.....	66
5.3	Perspectivas dos profissionais do AEE do NAPNEE, do COLUN.....	71
5.4	Análise integrada das perspectivas sobre inclusão e atendimento educacional no COLUN.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	89

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO COLUN	98
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO COLUN	99
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DO NAPNEE DO COLUN	101
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	104
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	105

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um marco importante nas discussões sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, ao compreender a inclusão no ambiente escolar como expressão dos direitos humanos e da valorização da diversidade. Essa concepção oportuniza que barreiras sejam superadas e práticas excludentes na escola sejam removidas, propiciando, portanto, a construção de uma escola comprometida com a inclusão.

No cenário da inclusão escolar, de acordo com o Censo de 2010, aproximadamente 45,6 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, representando 23,9% da população do país na faixa etária entre 14 e 64 anos. Dentre esses, a deficiência visual foi a mais prevalente (18,6%), seguida pelas deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e intelectual (4,1%) (Brasil, 2012a). A partir desses dados observa-se a urgência de políticas públicas educacionais capazes de responder de forma efetiva às demandas dos estudantes com deficiência na busca de uma educação inclusiva, de fato.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como instituição inclusiva aquela que elimina barreiras físicas e atitudinais, promove o respeito às diferenças e desenvolve ações pedagógicas comprometidas com a diversidade (Brasil, 2008). A legislação brasileira assegura às pessoas com deficiência o direito de acesso e permanência em todos os níveis de ensino, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades, à cidadania e à qualificação profissional (Roth, 2006).

Nesse contexto, destaca-se o Colégio Universitário (COLUN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fundado em 1968 como colégio de aplicação e escola técnica. A instituição oferece ensino fundamental, anos finais, ensino médio e técnico, e dispõe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), que atende o público da educação especial, a partir do AEE desde 2005. O papel desempenhado pelo NAPNEE se configura determinante no que diz respeito às políticas de inclusão escolar no COLUN, especialmente no apoio a estudantes com deficiência visual.

O AEE é uma categoria de serviço da educação especial brasileira que oferece aos educandos com necessidades educacionais específicas apoio e recursos pedagógicos especializados, visando alcançar desenvolvimento educacional integral ao seu público-alvo (Brasil, 1996). De acordo com a legislação brasileira, o AEE está definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei nº 13.146/2015, no Estatuto

da Pessoa com Deficiência (LBI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 59 determina que:

Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o AEE, detalhando sua operacionalização, os profissionais responsáveis, os recursos necessários, entre outras diretrizes (Brasil, 2011a).

A escolha por investigar essa temática decorre, inicialmente, da minha condição enquanto pessoa com deficiência visual, o que me levou, ao longo da trajetória educacional — tanto na educação básica quanto na educação superior —, a enfrentar diversas dificuldades e limitações no processo de ensino e aprendizagem. Tais entraves incluíam desde barreiras arquitetônicas até barreiras atitudinais, revelando falhas estruturais nas instituições de ensino.

Anos mais tarde, ao ingressar no COLUN da UFMA, exercendo o cargo de Assistente Social, constatei que uma discente com deficiência visual vivenciava dificuldades semelhantes às que enfrentei. Esta constatação reforçou minha motivação para investigar como ocorre a inclusão de discentes com deficiência visual na educação básica no âmbito do COLUN, considerando aspectos relacionados à acessibilidade, ao acesso ao conhecimento formal, e às atitudes da comunidade escolar frente às reais necessidades de permanência e êxito escolar desses estudantes.

Outro fator relevante diz respeito à experiência cotidiana com tecnologias assistivas, amplamente utilizadas por pessoas com deficiência visual para atividades diversas, tais como, tarefas domésticas, rotinas profissionais, comunicação, lazer, e principalmente aliando nos estudos, entre outras. Essa vivência evidenciou o potencial das tecnologias como ferramentas de suporte na educação inclusiva, contribuindo expressivamente para a autonomia e o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Do ponto de vista social, esta investigação adquire relevância por fomentar a visibilidade da inclusão de discentes com deficiência visual na educação básica, além de provocar uma reflexão crítica nas instituições de ensino sobre o cumprimento dos direitos assegurados por lei. Observa-se, no entanto, que, apesar da existência do ordenamento jurídico bem delineado no Brasil, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as dificuldades na efetivação desses direitos persistem, especialmente

em razão da escassez de recursos humanos especializados e de profissionais sensibilizados para atuar junto ao público da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2008).

Sobre essa temática, Chahini (2020) aponta que uma das principais barreiras à inclusão escolar reside na formação fragmentada dos profissionais da educação, que acarreta despreparo docente e limita a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A consequência direta disso é a dificuldade em operacionalizar, na prática, o discurso da inclusão.

Nesse sentido, o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual na educação básica revela-se um campo de elevada complexidade, dado que implica enfrentar a resistência de modelos educacionais excludentes e padronizados. Quando os parâmetros de “normalidade” são rigidamente impostos, aqueles que não se adequam a tais moldes são comumente percebidos como “desviantes”.

Dessa forma, as fragilidades ainda observadas na efetivação da educação inclusiva, notadamente no que se refere ao acesso, à permanência, à acessibilidade e ao AEE acentuam a relevância de estudos que contribuam para o avanço das políticas e práticas educacionais voltadas a esse público.

O contexto brasileiro das últimas décadas tem sido marcado por importantes iniciativas voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência. No caso específico da deficiência visual, destaca-se a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, publicada pelo Ministério da Educação, que evidenciou a necessidade de revisão técnica e científica dos códigos e símbolos utilizados no Sistema Braille nos países de língua portuguesa e espanhola. Tal medida impulsionou o estabelecimento de intercâmbios com comissões internacionais de Braille e estabeleceu diretrizes para a assistência técnica às Secretarias de Educação e demais instituições públicas e privadas, visando à produção de materiais de apoio ao ensino e uso do sistema no território nacional (Brasil, 1999a).

Todavia, a escassez de materiais didáticos em Braille ainda representa uma barreira expressiva no tocante ao acesso de estudantes com deficiência visual ao conhecimento, em todos os níveis de ensino. Tal fato aponta lacunas que precisam ser preenchidas, refletindo, assim, em urgente investimento contínuo em recursos humanos qualificados para a efetivação das políticas educacionais existentes (Brasil, 1999a).

Conforme argumenta Mantoan (2011), apesar dos avanços legislativos e da ampliação de políticas voltadas à inclusão, como a mencionada Política Nacional de Educação Especial, ainda persistem entraves significativos, especialmente relacionados ao baixo investimento em tecnologias e à formação de profissionais aptos a atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência visual.

Diante disso, emergiram algumas questões que norteiam este estudo: Quais são as formas de acesso e as condições de acessibilidade para estudantes com deficiência visual no processo seletivo de ingresso no COLUN? Quais são as formas de Atendimento Educacional Especializado disponibilizadas a esses estudantes? Quais adequações curriculares têm sido realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem? Quais ações formativas têm sido ofertadas aos docentes para o atendimento a estudantes com deficiência visual? E, finalmente, quais são os principais desafios relacionados ao acesso, permanência e AEE desses estudantes no contexto do COLUN?

A partir desses questionamentos, definiu-se o problema de pesquisa nos seguintes termos: Como vêm ocorrendo o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência visual no COLUN, em São Luís do Maranhão?

Para responder a essa indagação, o objetivo geral deste estudo consistiu em: analisar o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no COLUN, em São Luís do Maranhão. Como desdobramentos, traçou-se os seguintes objetivos específicos: conhecer as formas de ingresso e as condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência visual no processo seletivo do COLUN; identificar as ações formativas destinadas aos docentes da instituição para o atendimento às necessidades educacionais específicas desse público; compreender as formas de AEE ofertadas no COLUN aos estudantes com deficiência visual; registrar as adequações curriculares realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem; descrever as principais dificuldades e desafios enfrentados no acesso, permanência e atendimento educacional especializado desses estudantes no COLUN.

Quanto a organização, este estudo encontra-se dividido em seis seções. A primeira seção descreve o objeto da pesquisa, o problema investigado e os objetivos pretendidos. A segunda seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre a inclusão educacional de discentes com deficiência visual, abordando os conceitos de necessidades educacionais específicas, adequações curriculares, o paradigma da inclusão e a trajetória histórica e normativa da educação especial. A terceira seção examina o AEE no contexto do ordenamento jurídico brasileiro e sua articulação com as práticas pedagógicas inclusivas, com destaque para o ensino colaborativo.

A quarta seção trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando o tipo de abordagem, os instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como o lócus e os indivíduos participantes do estudo. A quinta seção é dedicada à apresentação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, à luz dos objetivos propostos. Por

fim, a sexta seção traz as considerações finais com as contribuições do estudo, suas limitações e possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 O AR CABOUÇO JURÍDICO BRASILEIRO E INTERNACIONAL PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, denominada Constituição Cidadã, estabelece a educação como um direito social (art. 6º), a ser garantido pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205). Dentre os fundamentos da República, consagra-se a promoção do bem de todos, vedadas quaisquer formas de preconceito (art. 3º, inciso IV). No que tange ao sistema de ensino, a Carta Magna assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um de seus princípios fundamentais (art. 206), atribuindo ao Estado a incumbência de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III) (Brasil, [2023]).

De forma mais detalhada a LDB, Lei nº 9.3.94/1996 destaca que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. E que para seu desenvolvimento se faz necessários alguns serviços específicos, como o serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às singularidades do público da educação especial. Ainda nesse dispositivo, tem-se que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, art. 58).

No mesmo sentido, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Essa norma instituiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora¹ de Deficiência (CORDE) e disciplinou a atuação do Ministério Público na defesa dos interesses coletivos e difusos desse grupo social. Em seu artigo 2º, a lei impõe ao Poder Público a obrigação de assegurar os direitos básicos das pessoas com deficiência, incluindo a educação. Especificamente, determina medidas voltadas à inclusão no sistema educacional, compreendendo a educação especial como modalidade educativa envolvendo desde a educação infantil até o nível de ensino médio, além da educação supletiva (art. 2º, inciso I, alínea a), prevendo ainda a matrícula compulsória em cursos regulares,

¹ Terminologia utilizada em décadas passadas, mas atualmente banida (a pessoa com deficiência não porta, não é portadora, tem uma condição)

públicos ou privados, que possibilitem sua integração ao sistema de ensino (art. 2º, inciso I, alínea f) (Brasil, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, preconizava também a necessidade de atendimento especializado a crianças e adolescentes com deficiência (art. 54), além de prever a proteção judicial de seus interesses individuais, difusos e coletivos (art. 28), especialmente nos casos de omissão ou prestação inadequada desse atendimento (Brasil, 2017).

2.1 Marcos internacionais e a consolidação da educação como direito humano

Esse arcabouço legal nacional, conforme descrito na seção anterior, encontra consonância com diretrizes internacionais, como o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, previsto na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento enfatiza a relevância de ações que assegurem o acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional, entendidas como parte integrante desse sistema, e que, portanto, demandam atenção específica para que suas necessidades básicas de aprendizagem sejam plenamente atendidas (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

A Declaração de Salamanca, de 1994, reafirma esse compromisso com a inclusão ao responsabilizar os Estados pela implementação de políticas e práticas educacionais voltadas às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. A inclusão escolar, fundamentada na valorização das especificidades desse público, sejam elas cognitivas, emocionais, linguísticas ou outras, é apresentada como base para a consolidação da educação inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994). Reflete-se, portanto, que passa a ser primordial a formação adequada dos profissionais da educação, a fim de assegurar uma prática pedagógica adequada com a diversidade, no contexto de escolas integradoras que promovam a igualdade de oportunidades como condição para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e, sobretudo, inclusiva.

Ainda em 1994, o Brasil publica a *Política Nacional de Educação Especial*, voltada à promoção da integração instrucional, com foco no acesso dos estudantes com deficiência às classes comuns do ensino regular. Contudo, essa política não implicou uma reformulação significativa das práticas pedagógicas vigentes, tampouco garantiu a valorização dos diversos potenciais de aprendizagem dos estudantes da educação especial (Brasil, 2008).

A Política ressaltou:

O papel da educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (Brasil, 1994, p. 9).

Observa-se, conforme o destaque, que a educação seria uma questão de direito humano, cabendo às instituições de ensino se adequarem para o atendimento das pessoas com deficiência, haja vista atingirem nível compatível de aprendizagem a partir da valorização de suas características, interesses e habilidades e em escola regulares orientadas para a inclusão.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (2025), assevera que os direitos humanos se constituem em normas voltadas ao reconhecimento e à proteção da dignidade intrínseca de todos os seres humanos. Sob essa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aula do ensino regular representa um imperativo ético e político de reparação histórica, pois, passa a propor dignidade a estas pessoas que tiveram seus direitos sistematicamente negados, ao longo do tempo. A estigmatização social da deficiência, culturalmente construída, por muito tempo conduziu essas pessoas a processos de segregação e desumanização, à medida que o “diferente”, sob bases discriminatórias, foi historicamente compreendido como anormal.

Nesse contexto, a análise de Omote (2001) contribui para a compreensão da historicidade da educação especial, ao evidenciar que, desde a antiguidade, a sociedade manifesta dificuldades em aceitar a diferença. Essa aversão àquilo que destoa do que foi socialmente estabelecido como normal, situa, no campo educacional, contradições que permeiam as práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência, frequentemente marcadas por exclusões simbólicas e institucionais. Em linha semelhante, Mendes (1999 *apud* Aguiar; Duarte, 2005) argumenta que os termos “integração”, “inclusão”, “inclusão total” e “educação inclusiva” não encontram consenso na literatura e nas políticas educacionais, sendo utilizados de maneira ambígua, inclusive no texto da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994), essas expressões não são sinônimas, mas muitas vezes aparecem empregadas de forma indistinta em textos acadêmicos e normativos. Isso gera ambiguidades, pois cada termo carrega pressupostos diferentes sobre o papel da escola, a responsabilidade do Estado e a posição dos discentes com deficiência no processo educativo. No caso do termo “integração”, esteve ligado a uma lógica de adaptação do aluno à escola regular. Nesse modelo, o estudante deveria se ajustar às normas da escola comum, recebendo apenas apoios pontuais.

No que diz respeito ao termo “inclusão” busca superar essa perspectiva, entendendo que não é o aluno quem precisa se adaptar, mas a escola que deve transformar suas práticas, recursos e culturas para acolher a diversidade. A ideia de “inclusão total” radicaliza essa compreensão ao afirmar que não deve haver qualquer tipo de segregação, nem mesmo em classes ou serviços especializados (Mendes, 1999 *apud* Aguiar; Duarte, 2005).

E quanto à nomenclatura “educação inclusiva”, como destaca Mendes (1999 *apud* Aguiar; Duarte, 2005), é mais ampla e vem sendo defendida em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca. No entanto, o autor ressalta que até mesmo nesse texto se percebe certa ambiguidade, pois embora se fale em inclusão, também se mencionam classes especiais e outras práticas segregadoras. Essa polissemia desses termos pode ocasionar, vez ou outra, divergências teóricas e políticas em torno de como garantir, de fato, o direito à educação para todos.

Apesar dessas ambivalências conceituais, é inegável a importância da Declaração de Salamanca como marco internacional na proposição de diretrizes voltadas à garantia da dignidade e dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere ao acesso irrestrito à educação. Tal documento afirma que:

[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social [...] (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994, p. 11).

Sob esse ponto, há de se entender que a ideia de educação inclusiva perpassa por uma questão de direitos humanos, quando se comprehende que segregar uma pessoa em razão de possuir alguma deficiência, dificuldade de aprendizagem ou diferença de qualquer outra natureza, como gênero, etnia, não é admissível. Assim, segundo Sánchez (2005), a educação inclusiva seria um conjunto de ações que remeteria a atitudes, valores e crenças, não se delimitando a uma simples ação.

Esses fatores, explorados nos marcos anteriores, reafirmam o impacto excluente do modelo segregador vigente até meados do século XX. Segundo Miranda (2014), esse período de segregação corresponde ao terceiro estágio da educação de pessoas com deficiência, situado entre os séculos XIX e XX, marcado pela institucionalização de escolas públicas e classes específicas destinadas a esse público, o que evidencia a transição da caridade para a escolarização segregada, ainda que sob uma concepção de tutela. Tal modelo contraria os

fundamentos dos direitos humanos, ao reproduzir práticas excludentes e ao desconsiderar a diversidade humana como princípio estruturante da educação.

Nesse sentido, a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, representa um avanço normativo essencial nesse cenário. O referido Programa propõe a continuidade e o aprimoramento dos mecanismos de participação social, além da criação de instrumentos voltados à formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas brasileiras orientadas pelos direitos humanos. Destaca-se, como diretriz central, a transversalidade dos direitos humanos, os quais devem ser considerados em todas as esferas e ações do Estado Brasileiro (Brasil, 2009b).

No Brasil, o debate sobre os direitos humanos e sua vinculação à formação cidadã adquiriu centralidade a partir da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna consagrou o Estado Democrático de Direito, tendo como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, o que possibilitou a ratificação de diversos tratados internacionais voltados à proteção e promoção dos direitos fundamentais (Brasil, 2018a).

Dentre esses instrumentos, destaca-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, internalizada no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. O mencionado dispositivo legal traz a definição de deficiência como limitações de natureza física, mental ou sensorial, permanentes ou transitórias, que interfiram no desempenho de atividades essenciais da vida cotidiana, sendo tais limitações frequentemente agravadas por barreiras sociais e econômicas. A discriminação, por sua vez, é compreendida como qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada na deficiência, cujos efeitos comprometam ou anulem o reconhecimento, o gozo ou o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Brasil, 2001a).

Com efeito, o enfrentamento da discriminação requer ações articuladas, que transcendam medidas pontuais e se configurem como estratégias compensatórias orientadas pela lógica da equidade. Tais estratégias devem promover a inclusão efetiva de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, no intuito de reparar desigualdades acumuladas ao longo do tempo. O Decreto nº 7.037/2009, anteriormente citado, estabelece diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas a serem executadas por órgãos e secretarias responsáveis, com vistas à consolidação de uma política nacional de direitos

humanos. No que tange, especificamente, às pessoas com deficiência, o Quadro 1 sintetiza algumas das principais ações previstas (Brasil, 2009b).

Quadro 1 – Ações programáticas de combate à discriminação com base em diretrizes e objetivos estratégicos conforme Decreto nº 7.037/2009

(continua)

Diretriz nº	Descrição da diretriz	Objetivo estratégico	Ações programáticas	Responsáveis
10	Garantia da igualdade na diversidade;	I – Afirmação da diversidade para uma sociedade igualitária;	Realizar ações educativas e campanhas para desconstrução de estereótipos relacionados a pessoas com deficiência diferenças étnicas, raciais, etárias, de identidade e orientação sexual ou segmentos socialmente discriminados profissionalmente;	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Ministério da Cultura;
			Garantir às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação;	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Justiça;
		IV - Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária;	Garantir recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas especiais;	Ministério da Educação;
			Disseminar a utilização dos sistemas braile, tadoma, escrita de sinais e libras tátيل para inclusão das pessoas com deficiência em todo o sistema de ensino;	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação;
			Instituir e implementar o ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular facultativa;	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação;

Quadro 1 – Ações programáticas de combate à discriminação com base em diretrizes e objetivos estratégicos conforme Decreto nº 7.037/2009

(conclusão)

Diretriz nº	Descrição da diretriz	Objetivo estratégico	Ações programáticas	Responsáveis
18	Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos;	II - Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos;	Publicar materiais pedagógicos e didáticos para a educação em Direitos Humanos em formato acessível para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em eventos ou divulgação em mídia;	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação;
22	Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos;	Promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos.	Promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso de pessoas com deficiência sensorial à programação em todos os meios de comunicação e informação, em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004, bem como acesso a novos sistemas e tecnologias, incluindo Internet.	Ministério das Comunicações; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Justiça.

Fonte: Adaptado de Brasil (2009b).

Conforme se pode observar, as ações previstas no PNDH-3 evidenciam a centralidade da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo a escola como um espaço estratégico para a concretização desses direitos por meio de uma prática educativa que priorize a valorização da diversidade, da solidariedade e do respeito à dignidade humana. Nesse contexto, a educação assume o papel de instrumento de transformação social, a fim de se oportunizar o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da experiência humana e não como fator de exclusão.

Em consonância com tais princípios, foi promulgada a LDB, Lei nº 9.394/1996, a qual, ao longo de suas alterações normativas, passou a incorporar dispositivos voltados à garantia do acesso, da permanência e do desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência. A legislação estabelece, em seu artigo 58, que a educação especial é modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, destinada a atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Estes novos direcionamentos fortalecem o compromisso do Estado com a construção de uma escola inclusiva, comprometida com a oportunidade de processos educativos de qualidade que superem barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais que historicamente têm marginalizado esses indivíduos.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (Brasil, 2023a, p. 42-43).

Como exposto, os discentes com deficiência passaram a ter o direito de inclusão a ser alcançado a partir de vários mecanismos, como a adaptação do currículo e demais meios, de modo a privilegiar um ensino que contemplasse as especificidades do público da educação especial. Nessa perspectiva, tem-se:

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Roth, 2006, p. 21).

As adaptações curriculares envolvem a introdução de atividades alternativas e complementares, conforme as especificidades de cada aluno, devendo ser privilegiada a sua permanência na escola de modo que adquira autonomia na realização dessas atividades (Brasil, 1998). Essas adaptações podem ser realizadas em diversas áreas do conhecimento e momentos de atuação do professor, considerando as potencialidades ou dificuldades do aluno, que servirão de ponto de partida para que os objetivos de ensino sejam definidos (Brasil, 2000).

Em face do entendimento de que “[...] as adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser uma ‘receita’ que possa ser aplicada a todos os casos” (Minetto, 2008, p. 55), reflete-se que a formação continuada de professores precisa obter fundamentos teórico-metodológicos capazes de lhes fornecer competências para a elaboração de materiais adequados às diferentes características que envolvem os discentes com necessidades educacionais especiais podendo ser considerada como indispensável para a promoção de adaptações curriculares de pequeno porte, que privilegiam a flexibilização de sua prática pedagógica para o atendimento dessas particularidades, na busca de um processo de ensino e aprendizagem adequado para o alcance de uma efetiva qualidade da educação oferecida.

Um ponto importante sobre essa questão que não se pode deixar de mencionar é a quebra da barreira atitudinal, descrita por Sassaki (2010) como todo comportamento, postura ou modo de pensar que impede ou dificulta a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Não se trata de uma barreira física ou arquitetônica, mas de uma barreira criada pelas atitudes humanas, ou seja, pelo preconceito, estigma, discriminação, medo, indiferença ou superproteção.

Essas barreiras se manifestam de diversas formas. A título de exemplo, quando um professor acredita que o aluno com deficiência não consegue aprender; quando empregadores negam oportunidades de trabalho por duvidarem da capacidade produtiva; ou mesmo quando familiares superprotegem, limitando a autonomia. Para Sassaki (2010), são barreiras “invisíveis”, mas que impactam mais fortemente do que obstáculos materiais, pois reforçam exclusões sociais e educacionais.

Conceição, Barbosa e Vieira (2025) também debatem a questão, acrescentando que no que tange à acessibilidade que rompe a barreira atitudinal, se fazem necessárias práticas de sensibilização e conscientização da sociedade, para que possam conviver sem discriminação e que se aprenda a viver na diversidade.

As autoras contemplam ainda:

Atitudes sociais não são fixas, mas podem ser transformadas a partir de formação inicial e contínua, vivências institucionais e práticas reflexivas, configurando um campo de investigação comprometido com o desenvolvimento da inclusão educacional e social que em determinados momentos necessita de desconstrução de estigmas historicamente enraizados (Conceição; Barbosa; Vieira, 2025, p. 38003).

Harmonizando às colocações das autoras, Sassaki (2010) e a LBI, ressaltam a importância de que superar a barreira atitudinal exige mudanças culturais profundas, a fim de se promover uma convivência com a diversidade, conscientização social, formação inclusiva

de professores e políticas que combatam estereótipos. Fato este possibilitado pela formação docente.

Para Miranda (2011), a formação de professores precisa proporcionar mudanças metodológicas, no planejamento das atividades curriculares, nas formas de avaliação, visando preparação adequada em ambientes inclusivos. Assim, a educação especial precisa possibilitar ao aluno atingir objetivos da educação geral, em que a escola se coloque à sua disposição para que se torne um espaço inclusivo (Brasil, 2001c).

Algumas funções são destinadas aos professores especializados em Educação Especial, a saber: atender diretamente os estudantes com deficiência, pois necessitam de recursos especiais, bem como aqueles que não tenham possibilidades de iniciar nenhuma escolarização; e assessorar professores do ensino comum para que realizem práticas de educação inclusiva (Omote, 2004).

Os cursos de formação de professores especializados em educação especial propõem a preparação de profissionais para que prestem atendimento especializado em escolas comuns e instituições especializadas, considerando a obtenção de conhecimentos sobre Braile, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e técnicas que promovam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino geral (Brasil, 2004).

Para uma escola inclusiva, a LDB nº 9394/1996 acrescenta que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de, dentre outros aspectos e em conformidade com seu art. 4º, inciso III, AEE, assim especificando: “[...] Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2023a, p. 9).

Esse atendimento teve suas diretrizes operacionais conforme Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, definindo que o público da educação especial seria matriculado nos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, ofertado o AEE como parte integrante do processo educacional, em salas de recursos multifuncionais, que são espaços com recursos e equipamentos tecnológicos para atender o público com deficiência ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009c) e de forma detalhada dispõe:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009c, p. 2).

Conforme o trecho em destaque, observa-se a dimensão do AEE no seu sentido colaborativo, envolvendo diversos atores no contexto. E preconiza também outros profissionais educadores como, “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio. [...] redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (Brasil, 2009, p. 2).

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172/2001, um questionamento posto na sua redação sobre “como está a educação especial Brasileira?” (Brasil, 2001b), trouxe à tona uma realidade ainda preocupante à época, mesmo com todos os dispositivos legalmente constituídos voltados a esta modalidade de ensino. Em resposta à pergunta, o Plano destacou:

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens – visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam “outro tipo de atendimento (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP) (Brasil, 2001b, p. 51).

Em complemento aos dados de matrícula referidos, também foi mencionado que dentre os 5.507 municípios brasileiros, um percentual expressivo que não oferecia educação especial até 1998, atingindo 59,1% e, ainda, que as diferenças regionais eram grandes, com destaque para o Nordeste, com 78,3% de seus municípios sem oferecer esta modalidade de ensino, em especial o estado do Rio Grande do Norte, que contava apenas com 9,6% de seus municípios com dados de atendimento à educação especial (Brasil, 2001b).

Os dados mencionados demonstram que, apesar da integração das pessoas com deficiência fazer parte da política educacional brasileira há pelo menos uma década naquele período, o qual era considerado relativamente longo, ainda não havia causado o efeito esperado na nossa realidade escolar e que a flexibilidade e a diversidade como características dessa política deveriam ser consideradas como importantes para o atendimento de necessidades tão variadas em meio às realidades tão antagônicas presentes em nosso país (Brasil, 2001b).

De modo a atender essas necessidades e diversidades, foi aprovada a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS, devendo ser apoiado o seu uso e difusão pelo poder público e garantida a sua inclusão nos

cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nos níveis médio e superior (Brasil, 2002a). A Portaria nº 2.678/2002, que foi criada, determinou a adoção em todo o país de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, em especial da Língua Portuguesa, visando atualização de seus códigos e simbologia para que fosse representativo da escrita comum, considerando, para tanto, a preparação de recursos humanos em todo o território nacional (Brasil, 2002b).

No tocante ao definido na Portaria nº 2.678/2002, foi válida a iniciativa quando se constatou, conforme Censo de 2010, que de um total de 45,6 milhões de pessoas entre 14 e 64 anos de idade, 23,9% possuem algum tipo de deficiência e a maior prevalência é dos que possuem deficiência visual, com 18,6% do universo pesquisado (Brasil, 2012a).

Considerando que as barreiras para os estudantes que possuem alguma deficiência perpassam todas as modalidades, níveis e etapas da educação, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 dispôs sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições da Educação Superior (IES), definindo alguns parâmetros, dentre os quais contempla, em relação aos estudantes com deficiência visual:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado ao computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (Brasil, 2003, p.1).

Contemplando o ordenamento jurídico e orientações pedagógicas sobre a educação das pessoas com deficiência, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, publicou, em 2004, o documento *“O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.”* Este documento reafirmou o direito à escolarização dessas pessoas nas classes comuns do ensino regular, de modo a impulsionar a inclusão não apenas educacional, mas social, disseminando conceitos e diretrizes fundamentais sobre a inclusão. E, no tocante à cegueira ou deficiência visual, foco do estudo aqui realizado, destacou:

[...] A escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código Braile e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substitui o currículo e as aulas nas escolas comuns de ensino regular. Os professores e demais colegas de turma desse aluno também poderão aprender o Braile, assim como a utilizar as demais ferramentas e

recursos específicos (Brasil; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva 2004, p. 26).

Conforme o direcionamento, reflete-se que a inclusão não ocorra apenas por meio de recursos didáticos ou ferramentas propícias, mas, sim, pelo envolvimento de todos os agentes pertencentes ao ambiente escolar, cabendo aos professores, por serem os mediadores do processo inclusivo, fomentar iniciativas que aprimorem o alcance de objetivos individuais, como são aqueles que envolvem as pessoas com deficiência por conta das particularidades inerentes ao seu universo e que precisam ser valorizadas para que desenvolvam suas habilidades escolares.

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000² e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000³, estipulou o atendimento prioritário às pessoas com deficiência pelos órgãos da Administração Pública, definindo, para tanto, como se configura as deficiências. Dentre estas, destaca-se a deficiência visual, a qual engloba a cegueira, na qual a acuidade visual é

[...] igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. E a baixa visão, 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 (Brasil, 2004, p. 1).

Nesse sentido, comprehende-se que a deficiência visual é definida pela legislação Brasileira, especificamente, pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a LBI, como “qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função do olho ou dos sistemas visuais”. De acordo com a LBI, a deficiência visual pode ser classificada em dois tipos principais: cegueira e baixa visão (Brasil, 2015).

A cegueira é caracterizada pela perda total da visão, não sendo passível de correção por meios convencionais, como óculos ou cirurgia. Quanto à baixa visão, a LBI a descreve como a condição de indivíduos que possuem alguma capacidade visual residual, mas que essa visão não permite a realização de atividades cotidianas sem a utilização de tecnologias assistivas ou adaptações adequadas. A LBI também considera as dificuldades relacionadas à visão periférica, profundidade, acuidade visual e percepção de cores, que podem afetar o desempenho desses estudantes na escola e em outras atividades da vida cotidiana.

² Esta Lei dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

³ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (agora pessoas com deficiência) ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2000).

Partindo das dificuldades que envolvem as pessoas com deficiência visual, o Decreto em comento, ao tratar sobre condições gerais de acessibilidade, considera as barreiras nas comunicações e informações como qualquer entrave ou obstáculo que cause dificuldade ou impeça a expressão, a comunicação ou recebimento de mensagens, por intermédio de dispositivos, meios ou sistemas de comunicação (Brasil, 2004).

Ainda em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004, alguns conceitos relacionados às condições gerais de acessibilidade podem ser destacados, pois precisam ser compreendidos quando se propõe a inclusão no ambiente escolar. O Quadro 2 apresenta esses conceitos.

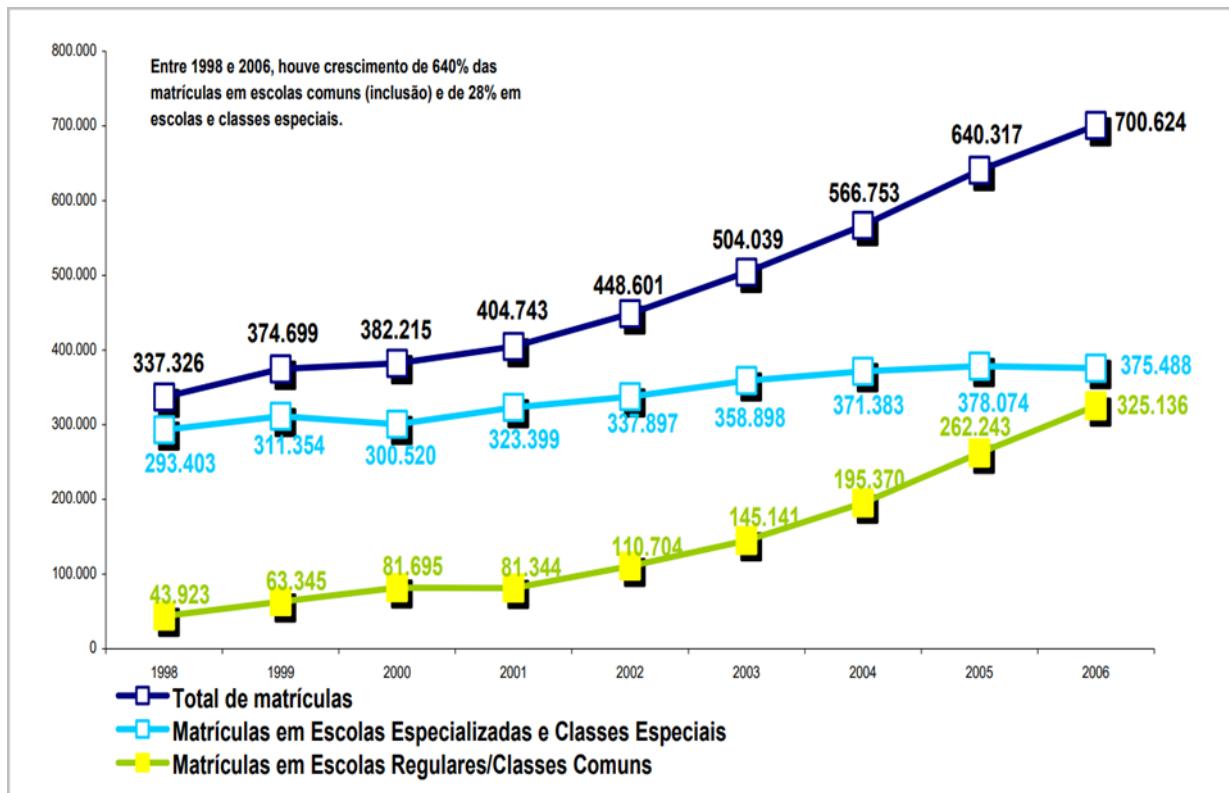
Quadro 2 – Conceitos gerais de acessibilidade

Conceito	Descrição
Acessibilidade	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
Barreiras	Qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação;
Barreiras nas edificações	As existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
Desenho universal	Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004).

Os dados apresentados ratificam a relevância da adoção do desenho universal, e da eliminação de barreiras como premissas básicas da educação inclusiva. Considerando todos esses dispositivos legalmente constituídos, sejam direta ou indiretamente voltados à educação de pessoas com deficiência, houve um aumento expressivo de matrículas de estudantes nas salas de aula comuns do ensino regular, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas comuns e em classes especiais



Fonte: Brasil (2008, p. 12).

Em busca de confirmar esses resultados, foi lançado, em 2007, o “*Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*”, que reafirmou a visão de superar a oposição entre educação regular e educação especial de modo a se relembrar que, numa concepção sistêmica, a educação Brasileira não foi estruturada na perspectiva inclusiva e no atendimento às necessidades educacionais especiais, “[...] limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (Brasil, 2007, p. 9).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* evidenciou um novo direcionamento das políticas educacionais voltadas à inclusão, fundamentando-as nos direitos humanos. Dessa forma, destacou:

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Essa política passa a significar, em nosso país, um amplo movimento pela inclusão como ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes a

estarem e aprenderem juntos, contrapondo qualquer atitude discriminatória que pudesse impedir ou dificultar a consolidação desse direito. Logo, foram reconhecidas as dificuldades inerentes aos sistemas de ensino e evidenciada a importância de confrontar as práticas discriminatórias, no intuito de que fossem criadas alternativas de superação para que a educação inclusiva assumisse seu espaço nos debates contemporâneos (Brasil, 2008).

Para sustentar esses debates, tornou-se essencial compreender que não bastava apenas definir, categorizar e especificar o público da educação especial, mas entender que poderia se transformar continuamente o cenário em que se inseriam, o que exigiria “[...] uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 15).

Partindo de princípios gerais promulgados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi aprovado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Entre estes princípios, destacam-se: o respeito à dignidade, à autonomia, à liberdade de fazer escolhas e independência das pessoas; a não-discriminação; a inclusão e a plena participação na sociedade; o respeito e aceitação das diferenças como parte da diversidade humana e a igualdade de oportunidades (Brasil, 2009a).

O decreto ressaltou o compromisso dos Estados Partes presentes na Convenção, dentre os quais o Brasil, com a educação inclusiva. Preconizou o reconhecimento da deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência, e que barreiras e atitudes as impediam de efetiva participação em sociedade com base em igualdade de oportunidades (Brasil, 2009a).

Para salvaguardar os seus princípios, os Estados-Partes teriam obrigações em assegurar e promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação. Nesse âmbito, precisavam reconhecer que discriminação por motivo de deficiência a qualquer pessoa, violava a dignidade e o valor inerentes ao ser humano (Brasil, 2009a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, definiu um rol de metas, abrangendo diferentes níveis e etapas da educação nacional. No que tange à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos determinantes para a inclusão, tem-se:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

Essa meta afirmou o esforço do sistema educacional brasileiro em garantir o pleno acesso à educação a todos os estudantes, independentemente de diferenças que pudessem ser consideradas como entraves para inclusão, sobretudo, na rede pública de ensino em salas de aulas comuns. Essa prerrogativa já era sentida no campo da educação especial por conta das medidas e legislações voltadas para as pessoas com deficiência.

[...] Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 indicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública (Brasil, 2014, p. 24).

De acordo com o site do Senado Notícias, no que se refere à meta 4 do PNE, em 2021, a matrícula de crianças e adolescentes em classes comuns foi de 93,5%, sendo que 49,5% contavam com atendimento educacional especializado, enquanto 44% não o possuíam (Brasil, 2023a).

Apesar de termos tido, nos últimos anos, uma evolução no acesso à educação especial e inclusiva, ainda se percebe que demais iniciativas precisam ser fomentadas para uma efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência. Seguindo este e demais propósitos, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI.

A Lei supracitada reforçou a ideia de não-discriminação às pessoas com deficiência, destacando o direito de igualdade de oportunidades que possuem em relação às demais pessoas, visando que sejam incluídas socialmente e exerçam cidadania, assim como descreve os direitos e a importância de conhecer nomenclaturas do contexto (Brasil, 2015).

Para o alcance desse objetivo, torna-se indispensável que algumas barreiras atitudinais, tecnológicas e de comunicação sejam superadas. O art. 3º desta Lei trata desses pontos, definindo-as para fins de aplicação como:

[...] e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, p. 2).

No tocante às tecnologias voltadas para as pessoas com deficiência, cabe mencionar a importância do uso da Tecnologia Assistiva. Elemento este descrito pela LBI como o complexo de equipamentos, produtos, dispositivos, metodologias, recursos, práticas, técnicas e

serviços que potencializam a execução de atividades realizadas por essas pessoas ou demais com alguma necessidade especial, como são os idosos. A lei dispõe, ainda, que as relacionadas tecnologias permitem, de maneira autônoma e independente, que estas pessoas tenham uma melhor qualidade de vida e inclusão social (Salton; Agnol; Turcatti, 2017).

A Tecnologia Assistiva se difere das demais quanto à sua finalidade, destinando-se à inclusão social de pessoas com deficiência, além de pessoas idosas ou com alguma limitação. O exposto é confirmado por Salton, Agnol e Turcatti (2017, p. 15):

A Tecnologia Assistiva se diferencia das demais tecnologias pela sua finalidade explícita de servir para a maior autonomia, participação e inclusão social das pessoas com deficiência, pessoas idosas ou com alguma limitação. Os recursos de Tecnologia Assistiva podem ser bastante simples, como uma bengala ou um engrossador de lápis, por exemplo, ou complexos, como teclados e mouses adaptados, softwares leitores de tela, cadeira de rodas motorizada, etc.

Quando se trata das pessoas cegas, a Tecnologia Assistiva pode auxiliar na superação de barreiras no meio digital. Algumas barreiras neste meio podem ser assim descritas:

- Imagens sem descrição (texto alternativo);
- Imagens complexas, como gráficos, sem alternativa em texto;
- Vídeos sem alternativa em áudio ou em texto;
- Funcionalidades que não funcionam pelo teclado;
- Sequência de navegação confusa ou incorreta via teclado;
- Tabelas que não fazem sentido quando lidas linearmente;
- Formulários ou questionários sem sequência lógica de navegação;
- Conteúdos muito longos sem a existência de um sumário com hiperlinks;
- Presença de CAPTCHA (recurso utilizado para diferenciar humanos de robôs, onde a pessoa deve identificar o conteúdo de uma imagem distorcida) sem alternativa em forma de áudio;
- Cores ou outros efeitos visuais utilizados como única forma para diferenciar ou transmitir informações relevantes;
- Como o meio digital é extremamente visual, as pessoas cegas costumam encontrar inúmeras barreiras de acesso e utilização de documentos, sites e sistemas (Salton; Agnol; Turcatti, 2017, p. 29).

Como se percebe, várias são as barreiras na sociedade contemporânea, demarcada pelo uso das tecnologias digitais, que comprometem a inclusão das pessoas com deficiência visual, o que exige do Estado iniciativas mais pontuais voltadas a este público da educação especial, assim como se observa que o uso destas em ambiente educacional potencializam a aprendizagem, especialmente de pessoas cegas.

No que se refere à acessibilidade digital é importante expor que é um direito garantido legalmente, sendo que na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, disponibiliza um capítulo inteiro sobre o assunto, prevendo, entre outros pontos, a acessibilidade em livros, sites e publicações digitais (Salton; Agnol; Turcatti, 2017).

Assim, podemos citar como exemplos de práticas que agregam acessibilidade a um documento:

- Oferecer descrição para as imagens que transmitem conteúdo;
- Disponibilizar meios que facilitem a navegação pelo teclado;
- Utilizar cores com uma boa relação de contraste;

- Dar preferência a fontes sem serifa (mais limpas);
- Utilizar linguagem simples e clara;
- Utilizar cada elemento para o seu propósito (itens de lista para listas, estilos de título para títulos, tabelas para dados tabulares, etc.);
- Oferecer alternativas para áudio e vídeo (legenda, transcrição textual, Libras, etc.) (Salton; Agnol; Turcatti, 2017, p. 38).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispunha sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, apresenta algumas diretrizes para efetivar o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência.

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011a, art. 1).

Referidas diretrizes delinearam a elaboração do Plano Nacional das Pessoas com Deficiência, conhecido como Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Nesse Plano foram definidas algumas ações do Estado, visando à garantia de equipamentos públicos de educação acessíveis às pessoas com deficiência, incluindo meio de transporte adequado; ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; e promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (Brasil, 2011a).

O Decreto foi revogado, sendo idealizado um novo Plano, intitulado “*Novo Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*”, de 2023, que apresenta conquistas do Plano anterior:

- Foram adquiridos 2.304 ônibus escolares acessíveis e entregues aos municípios para o transporte de alunos com deficiência;
- Foram entregues 41.800 Salas de Recursos Multifuncionais;
- 57.500 escolas passaram por adaptações e reformas arquitetônicas;
- Foi criada a Rede de cuidados à Pessoa com Deficiência (Portaria nº. 793/GM/MS/2012)
- Foram criados 117 Centros Especializados de Reabilitação; - Foram implantadas 23 oficinas ortopédicas;
- 200 residências inclusivas foram implantadas;
- Foi instituído o programa BPC trabalho;
- Foi lançado o Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva;
- Foi lançado microcrédito para acesso às tecnologias assistivas (Brasil, 2023b, p. 8).

O novo Plano destacou a importância de políticas públicas diversificadas que envolvem o desenvolvimento de estratégias multidimensionais, a fim de interligar distintos setores para a realização de Programas que contemplem a diferença que compõe a sociedade brasileira, com as realidades distintas presentes nos diferentes estados. Este ponto é essencial para que o Governo entenda que os objetivos demandados requerem maiores esforços, visando à promoção da participação social, seja pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, seja por meio de demais instrumentos de modo que se adaptem a determinados territórios e suas necessidades específicas (Brasil, 2023b).

Para tanto, o novo Plano estruturou quatro eixos para a definição de metas, entre eles a gestão e participação; enfrentamento ao capitalismo e à violência; acessibilidade e tecnologia assistiva; e promoção do direito à educação, à saúde, à assistência social e demais direitos, econômicos, sociais e ambientais. Desse modo, sua organização gira em torno de grandes eixos, pensados em grandes direções, nas quais a sociedade brasileira precisa avançar no que tange aos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2023b).

A confirmação deste e demais planos e leis voltados à educação inclusiva, demonstram o quanto a sociedade brasileira necessita de mudanças neste segmento, para contemplar as pessoas com deficiência, em especial no que diz respeito ao atendimento e desenvolvimento escolar. Nesse sentido, cabe frisar que num cenário no qual uma sociedade “inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo” (Mendes; Almeida, 2010, p. 103).

Sob essa égide, entende-se que a sociedade inclusiva demarca o paradigma de suportes, que é fundamentado técnica e cientificamente nos ganhos em desenvolvimento pessoal e social decorrentes da convivência na diversidade, e social e politicamente, apontando para a inclusão pelo princípio da igualdade. A inclusão é concebida como processo de garantia do acesso contínuo e imediato das pessoas com necessidades especiais a espaços comuns do convívio social, independentemente do tipo de deficiência, conforme atesta Aranha (2004).

Logo, a escola inclusiva reflete não apenas a igualdade, mas a equidade entre as pessoas, com ou sem deficiência, sendo necessário que a escola se transforme para que encare o compromisso inadiável em efetivar a inclusão das pessoas com deficiência (Brasil, 2004), pois, caso contrário, os pressupostos normativos constitucionais representarão apenas ideais que, na prática, não se consolidam.

2.2 A deficiência visual no contexto educacional e as adequações curriculares para a inclusão

Em se tratando da esfera educacional, os estudantes com deficiência visual enfrentam desafios que vão além da simples adaptação de materiais didáticos. Mas exigem um atendimento educacional especializado, que se constitua em práticas pedagógicas diferenciadas e adequadas às suas necessidades. Essas práticas educacionais devem contemplar não apenas o uso de recursos tecnológicos assistivos, mas também uma estratégia pedagógica que considere as dificuldades de mobilidade, de percepção espacial e de acesso à informação visual. Nesse contexto, o serviço de AEE se constitui fundamental, pois permite aos estudantes as condições necessárias para que possam desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma inclusiva, no ímpeto de alcançar seus objetivos escolares/educacionais.

É importante mencionar, sob este prisma, que a inclusão educacional de discentes com deficiência visual exige um ambiente que esteja preparado para oferecer recursos adaptativos, mas, também, uma rede de apoio formada por professores, profissionais especializados e políticas públicas que garantam o direito de aprender com qualidade e em igualdade de condições, haja vista suas singularidades em decorrência da deficiência.

Entre as ações necessárias é importante destacar as adequações curriculares para a estudantes com deficiência visual, definidas como práticas pedagógicas e organizacionais que buscam garantir o acesso e a participação integral desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Estas adaptações ocorrem tanto no conteúdo a ser ensinado quanto nos métodos, recursos e materiais utilizados, visando sempre oportunizar condições de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de cada aluno. São, portanto, primordiais para que os estudantes com deficiência visual possam se desenvolver de forma equitativa aos demais estudantes, considerando as particularidades de sua condição visual.

Nessa direção, Prado, Lopes e Omstein (2010) explicam que uma forma de tornar inclusiva a educação das pessoas com deficiência é pelo uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Trata-se de uma abordagem pedagógica que busca garantir acessibilidade ao currículo para todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo das salas de aula. Inspirado no conceito de Desenho Universal da arquitetura, o DUA foi adaptado para o campo educacional com o objetivo de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, possibilitando que diferentes perfis de estudantes tenham acesso, engajamento e expressão de seus conhecimentos de maneira equitativa.

No contexto da Educação Especial e do AEE, o DUA apresenta-se como uma estratégia fundamental, pois rompe com a lógica da adaptação tardia e individualizada. Em vez de modificar o currículo apenas quando um estudante com deficiência ingressa na escola, o DUA propõe que os conteúdos e as metodologias sejam planejados desde o início de forma flexível, contemplando múltiplas formas de ensinar e aprender, conforme explicam Prado, Lopes e Omstein (2010).

Uma das premissas centrais do DUA é a oferta de múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento. Prevendo, portanto, que os discentes devem ter acesso a diferentes formas de compreender os conteúdos (imagens, textos, recursos digitais, áudios), distintas maneiras de demonstrar o que aprenderam (oral, escrita, prática, tecnológica) e variadas formas de se manter motivados e envolvidos nas atividades. Para o AEE, essa flexibilidade é essencial, pois amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, considerando as necessidades específicas de cada estudante, segundo explicam as supracitadas autoras.

O DUA fortalece a prática inclusiva ao evitar a segmentação dos estudantes em grupos homogêneos. Ao estruturar o currículo com múltiplas possibilidades, cria-se um ambiente em que tanto os discentes público da Educação Especial quanto os demais estudantes se beneficiam. Assim, em vez de pensar em estratégias exclusivas para a deficiência, a escola passa a adotar metodologias acessíveis a todos, reduzindo estigmas e promovendo a convivência na diversidade. Nesse sentido, utilizá-lo no planejamento educacional significa avançar no cumprimento dos princípios de igualdade e dignidade humana previstos no ordenamento jurídico brasileiro (Prado; Lopes; Omstein, 2010).

De acordo com a LBI, as adequações curriculares são parte integrante do direito à educação inclusiva, e devem ser implementadas em todos os níveis e modalidades de ensino. A implementação dessas adequações envolve várias estratégias que podem ser classificadas em diferentes categorias, dependendo do tipo de deficiência visual e das necessidades específicas do aluno.

Entre as principais adequações curriculares para discentes com deficiência visual, destacam-se: adaptações de materiais didáticos e recursos pedagógicos, conforme acentua Alves (2013). A utilização de recursos adaptados é uma das principais adequações para garantir o acesso dos discentes com deficiência visual ao conteúdo curricular. E estes recursos podem envolver a) livros em *braille*, pois permite o aluno cego acessar leitura e escrita de forma autônoma; b) livros digitais acessíveis, que possibilitam a ampliação do texto ou o uso de *softwares* de leitura de tela, que facilita a leitura dos discentes com baixa visão; c) materiais

táteis, como mapas, gráficos e figuras adaptadas, que permitem a compreensão de conteúdos visuais por meio do tato; d) tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela, lupas eletrônicas, e dispositivos de ampliação, que auxiliam na leitura e na escrita.

Debatendo a questão, Von Fruauff *et al.* (2024) explanam sobre a importância de adequação de métodos de ensino. O autor explica que estes devem ser flexíveis e adaptáveis, considerando a diversidade de necessidades desses estudantes. Em destaque apresenta a) o uso de *audiobooks* e gravações, que permitem que o aluno ouça o conteúdo previamente gravado ou narrado, facilitando o acesso ao material de estudo; b) ensino multimodal, que combina diferentes formas de aprendizagem (auditiva, tátil, cinestésica) para propiciar maior compreensão dos conteúdos; c) ensino multidisciplinar, ou seja, com a cooperação de vários agentes, permitindo que os discentes com deficiência visual possam trabalhar em grupos e contar com a colaboração dos colegas, garantindo uma aprendizagem mais inclusiva.

Mendonça (2013) também explica que no contexto da deficiência visual, a adequação do ambiente escolar deve ser preparada para garantir a mobilidade e a acessibilidade. Assim, a inclusão física também é uma parte importante do processo de adequação curricular. E essas adequações de ambiente incluem: a) ambientes livres de obstáculos, com sinalização tátil ou sonora, pois permitem que o aluno se desloque com mais facilidade e segurança; b) tecnologias assistivas de acessibilidade no espaço escolar, como *softwares* de leitura de tela ou sistemas de áudio em sala de aula.

Sobre as adequações de avaliações, Xavier e Moura (2021) contam que estas também devem ser adaptadas para garantir que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de demonstrar seu aprendizado que os demais. Entre as adequações possíveis, destacam-se: a) avaliações em *braille* ou digitalizadas, para estudantes cegos; b) avaliações orais ou com uso de tecnologias assistivas para estudantes com baixa visão, permitindo que o aluno tenha maior autonomia na execução das tarefas; c) tempo adicional para realização das provas, considerando a necessidade de adaptação dos materiais ou o uso de tecnologia assistiva.

Em se tratando da formação dos docentes que atuam com estudantes cegos e baixa visão, Pereira (2024), destaca a importância de estarem qualificados, a fim de garantir a efetiva implementação das adequações curriculares. É fundamental que os docentes compreendam as especificidades da deficiência visual e saibam como adaptar suas práticas pedagógicas para atender a esses discentes. Desse modo, a formação continuada pode ser pensada em áreas que envolvam: a) metodologias de ensino inclusivo; b) uso de tecnologias assistivas; c) estratégias para a adaptação de conteúdos e recursos.

De acordo com Pereira (2024), essas adequações curriculares devem ser feitas de maneira contínua e acompanhada, com a participação dos profissionais de apoio, como os professores do AEE, e sempre com base nas necessidades específicas de cada aluno. O planejamento e a execução dessas adequações devem ser pensados de forma multidisciplinar, envolvendo a família, os docentes e os discentes, para que as estratégias utilizadas sejam eficazes e realmente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO ORDENAMENTO JURÍDICO

Conforme destacado na Seção anterior, a Constituição de 1988 do Brasil e a Declaração de Salamanca representam marcos fundamentais e, em consonância com a Constituição, a LDB, Lei nº 9.394/1996, regulamenta as diretrizes gerais para a educação no Brasil (Brasil, 1996), sendo a Lei nº 12.796/2013 uma das atualizações que fortalecem a garantia do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 4º da LDB, em sua redação alterada pela Lei nº 12.796, assegura que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito e preferencialmente realizado na rede regular de ensino (Brasil, 2013), o que é ampliado pelo Decreto nº 3.298/1999, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999b).

Além disso, a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece diretrizes nacionais para a educação especial, também preconiza a importância do AEE como parte fundamental do desenvolvimento educacional de discentes com necessidades especiais (Brasil, 2001c), enquanto a Lei nº 10.436/02, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual assegura a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares (Brasil, 2002a).

Outro avanço importante é o PNE, Lei nº 10.172/2001, que, por meio de suas diretrizes e metas, contempla a educação inclusiva como um eixo fundamental para o desenvolvimento da educação no país (Brasil, 2001b). A LBI também oferece um suporte jurídico estruturado, narrando acerca do direito à educação da pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como preconiza o acesso aos projetos pedagógicos que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência.

Por fim, o Decreto nº 7.611/2011 reafirma a prioridade da educação inclusiva, garantindo a oferta do AEE preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011a), o que é complementado por outros marcos legais como a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE (Brasil, 2014), e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a).

3.1 O papel do AEE e os desafios da implementação

O AEE é um serviço complementar e suplementar à educação regular, destinado a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades ou superdotação. Entre suas atribuições destaca-se sua função de garantia à inclusão escolar e o desenvolvimento integral do aluno, observando-se as singularidades inerentes à deficiência e condições necessárias no processo educacional. O AEE deve ser oferecido de forma contínua e integrada ao currículo da educação básica, em articulação com a escola regular, para assegurar que os discentes com necessidades educacionais específicas recebam o apoio necessário para desenvolvimento de suas habilidades escolares.

O ordenamento jurídico brasileiro prevê um conjunto de normas e políticas públicas que discorrem sobre o direito à educação inclusiva, incluindo o serviço de AEE, com base nos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e do direito à educação para todos, sem discriminação (Brasil, 2008). Contudo, apesar da previsão normativa, a prática ainda apresenta contradições, como a falta de formação docente, escassez de recursos materiais nas escolas, ambientes pouco acessíveis e persistência de barreiras atitudinais, muitas vezes oriundas de profissionais, e de parte da sociedade.

Mas há de se admitir que essa busca por uma educação mais igualitária e equitativa tem avançado. Entre as principais legislações e documentos que fundamentam o AEE no Brasil a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida com a finalidade de assegurar a plena integração do educando à vida cidadã, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 208 determina que o Estado assegurará, entre outros direitos, atendimento educacional especializado aos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Como visto, o direito à educação inclusiva e a necessidade de adaptação da escola para atender a discentes com deficiências, incluindo o AEE é um direito descrito no principal norteador legal do país, a Carta Magna (Brasil, [2023]).

A LDB, em seu artigo 58, trata do AEE, reconhecendo que ele é fundamental para garantir a inclusão escolar de discentes com deficiência. De acordo com a lei, o AEE deve ser oferecido no contraturno da educação regular ou de forma que complemente a formação do aluno, visando sempre a adaptação do currículo, a utilização de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de habilidades e competências, e o apoio contínuo ao educando. A LDB também destaca a necessidade de que o AEE seja realizado por profissionais especializados,

capacitados para trabalhar com as diferentes deficiências. Todavia, ainda há grandes lacunas na execução desse serviço, tais como, a ausência de formações profissionais, a carência de saberes inerentes às diversas especificidades dos estudantes que frequentam o AEE (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão, nesse cenário, é um marco importante na legislação sobre educação inclusiva no Brasil. Demarca também a obrigatoriedade da oferta de AEE, destacando que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. O artigo 28 da LBI afirma que a pessoa com deficiência tem direito ao atendimento educacional especializado, prestado preferencialmente na rede regular de ensino, em articulação com as estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas (Brasil, 2015).

Um ponto importante destacado pela LBI trata-se da formação dos profissionais da educação para que possam garantir a inclusão efetiva desses estudantes com deficiência, no intuito de suas necessidades individuais, preconizando a oferta de condições necessárias para sua aprendizagem. Além disso, a LBI estabelece que a educação deve ser oferecida de forma que respeite as diversidades, com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e que as ações pedagógicas sejam presentes nesse contexto.

A *Política Nacional de Educação Especial*, estabelecida pelo Decreto nº 6.571/2008, surgiu no cenário das políticas inclusivas prevendo, entre outras coisas, garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A política estrutura a organização do AEE dentro do contexto da educação inclusiva, exigindo que haja articulação entre os serviços de apoio especializado e a escola regular (Brasil, 2008).

O Decreto também estipula a formação continuada dos professores e profissionais de apoio, com vistas à qualificação para o atendimento de discentes com necessidades educacionais específicas. Narra ainda que o AEE deve ser oferecido em espaços especializados ou no ambiente regular de ensino, conforme as necessidades do aluno, com a utilização de recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas (Brasil, 2008).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovadas em 2001, definem o AEE como um serviço destinado a garantir que os discentes com deficiência ou necessidades educacionais específicas tenham acesso a um currículo adaptado e a recursos pedagógicos apropriados para seu desenvolvimento. As diretrizes orientam que o AEE seja oferecido por profissionais especializados, e que as escolas promovam a colaboração entre professores, profissionais do AEE, famílias e estudantes, para que as estratégias pedagógicas sejam eficazes (Brasil, 2001c).

A implementação do AEE nas escolas brasileiras deve ser realizada de forma articulada e planejada, com base nas necessidades dos estudantes e nas condições da rede de ensino. Para isso, é fundamental que a escola regular disponha de profissionais especializados, como professores do AEE, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da área da saúde e da educação, que possam fornecer o apoio necessário aos estudantes com deficiência, observando-se a dimensão multiprofissional expressa por Brasil (2008).

Todavia, o AEE precisa fazer parte de uma estrutura que envolva recurso, logo, a escola deve garantir a utilização de materiais adaptados, como livros em *Braille*, recursos de tecnologia assistiva, e a organização de ambientes acessíveis para os estudantes com deficiência visual. A colaboração entre a educação regular e o AEE deve ser constante, com a integração dos saberes e práticas pedagógicas para que o estudante efetive sua participação escolar numa perspectiva inclusiva.

Apesar das normativas legais que garantem o AEE, sua implementação plena nas escolas ainda enfrenta muitos desafios, como por exemplo, a falta de formação continuada para os profissionais da educação, professores atuantes no AEE necessitam de saberes inerentes à formação da Educação Especial Inclusiva, para que possa adaptar recursos, rever estratégias metodológicas, ainda se observa muita resistência às mudanças na cultura escolar nesse contexto de alterações curriculares, estruturais e até, atitudinais. Tudo isso são fatores que dificultam o avanço da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Entretanto, tem-se observado certo avanço na área, quer seja pela implementação de políticas públicas de inclusão, ou pelo aumento da oferta de cursos de formação de professores e a disponibilização de materiais didáticos acessíveis. O AEE tem sido reconhecido como um direito essencial para garantir inclusão educacional, tanto do aspecto de acesso, quanto na permanência de estudantes com deficiência na educação básica, promovendo a sua participação ativa e efetiva no ambiente escolar, como bem explica Mendonça (2013).

O AEE é um direito assegurado pela legislação Brasileira e é fundamental para garantir a inclusão de discentes com deficiência visual na educação básica. A sua implementação exige a articulação de diferentes profissionais, recursos pedagógicos adaptados, e a promoção de um ambiente escolar acessível e inclusivo, conforme o próprio excerto do dispositivo legal expressa:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009c, p. 2).

A legislação Brasileira, como a Constituição Federal, a LDB, a LBI e outras normativas, garantem que o AEE seja prestado de forma preferencial na rede regular de ensino, propiciando a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Este serviço tem sido fundamental para garantir a inclusão educacional de discentes com deficiência na educação básica. Esse debate e os resultados dessas investigações contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para esse público, com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade e adaptado às necessidades individuais dos estudantes, segundo Mendonça (2013).

As pesquisas científicas no campo do AEE são multifacetadas, discutem desde a eficácia das práticas pedagógicas e metodológicas adotadas nas escolas, até a análise do impacto de tecnologias assistivas e outras adaptações curriculares. Neste contexto, o AEE se configura como um elemento essencial para a implementação da educação inclusiva e, portanto, tem sido alvo de estudos que visam compreender suas especificidades e suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiências.

A área de pesquisa sobre o AEE no Brasil tem se expandido ao longo das últimas décadas, acompanhando o movimento crescente pela inclusão escolar de estudantes com deficiência. Segundo Mendonça (2013) Nos primeiros momentos, as pesquisas estavam principalmente centradas na análise das práticas de segregação e do modelo de educação especial, que buscava atender estudantes com deficiência de forma separada da educação regular. No entanto, com a promulgação da LDB, em 1996, e o avanço das políticas inclusivas, as pesquisas passaram a se concentrar em modelos de inclusão escolar e na análise das formas como o AEE poderia ser integrado à educação regular.

Os debates incipientes buscaram investigar a implementação de políticas públicas de inclusão, como o Decreto nº 6.571/2008, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, de 2012. Essas normativas orientam a oferta do AEE, buscando garantir inclusão dos estudantes com deficiência, e as pesquisas científicas voltadas para o AEE, acabam

por reforçar a implementação e a efetividade dessas políticas nas escolas, com um foco no impacto sobre a aprendizagem dos estudantes.

Um campo de grande interesse nas pesquisas sobre AEE refere-se à formação de professores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para discentes com deficiência. De acordo com Xavier e Moura (2021), a qualificação contínua dos docentes, em especial no que tange ao conhecimento de estratégias pedagógicas adaptativas e ao uso de tecnologias assistivas no campo da inclusão, é um dos principais fatores que efetivarão educação com qualidade a este público. Ao contrário disso, resultaria em uma prática pedagógica inadequada, que não atende devidamente as necessidades dos discentes com deficiência.

Ainda com base em Xavier e Moura (2021), reflete-se sobre a formação de professores para o AEE se constituir como determinante para a materialização da inclusão, logo, programas de capacitação que incluam não apenas o conteúdo técnico, mas também a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais relacionadas à deficiência, visando uma mudança de atitude em relação aos discentes com necessidades educacionais específicas precisam ser pensados no espaço escolar. Programas de formação que trabalhem a técnica, a prática, mas que permitam ação com mais sensibilidade e empatia.

Não se pode deixar de evidenciar a relevância do uso de tecnologias no AEE. Esses elementos têm desempenhado um papel fundamental na promoção da acessibilidade e na melhoria da qualidade da educação para discentes com deficiência. A aplicação de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, e livros digitais em Braille, apontam resultados positivos desses recursos na aprendizagem e na autonomia dos estudantes com deficiência visual.

As pesquisas científicas têm explorado tanto a implementação de tecnologias assistivas no contexto escolar quanto os desafios que envolvem o seu uso. Dentre esses desafios, destacam-se a necessidade de formação específica para os professores no manuseio dessas ferramentas, a acessibilidade tecnológica nas escolas e a disponibilidade de recursos. Pensa-se, então que a utilização de tecnologias assistivas ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais dos discentes com deficiência, promovendo uma educação, de fato, inclusiva.

3.2 O papel do AEE nas políticas públicas de inclusão escolar

No contexto das políticas públicas, diversas pesquisas têm investigado o papel do AEE na implementação da educação inclusiva e suas implicações na organização das escolas e

na gestão educacional. E uma dessas pesquisas, realizadas por Silva, Hostins e Mendes (2016), evidencia que a aplicação desse serviço, na prática, ainda esbarra em muitos entraves. Não se pode negar a grandeza do AEE descrito nas políticas inclusivas atuais, no entanto, é preciso ponderar que ainda há um caminho longo a trilhar.

Como debatido em seções anteriores, a partir da LBI e outros dispositivos legais nacionais, o AEE passou a ser exigido e como um direito, tem sido implementado ainda timidamente, muito embora se tenha a urgência em oportunizar educação inclusiva a todo aquele que precisar, segundo contam Silva, Hostins e Mendes (2016).

Pela Resolução que estabelece o AEE, descrito por Brasil (2009), entende-se que o seu papel nas políticas de inclusão é no campo da articulação entre os diferentes serviços pedagógicos especializado e as ações de apoio psicológico e social, com o objetivo de garantir uma abordagem inclusiva, acessível e efetiva quanto ao desenvolvimento desses discentes. Nesse sentido, o AEE, assume a função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p. 10).

As atividades desenvolvidas nesse espaço devem ser diferenciadas das realizadas na sala de aula comum, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem no AEE complementam as lacunas deixadas na sala comum de ensino, ponto este que posiciona este serviço como suplementação.

Contemplando essa colocação, Silva, Hostins e Mendes (2016), discorrem que a partir do conjunto de diretrizes estabelecidas e das definições dos papéis e das atribuídas ao AEE e seus agentes atuantes, as políticas inclusivas o posicionam como um fortalecedor do modelo educacional inclusivo, como o potencializador de um processo que promove, de fato a participação, o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Numa perspectiva mais específica de aprendizagens de leitura, escrita e demais saberes escolares, o AEE desempenha um papel de essencial no desenvolvimento das habilidades escolares. Se bem implementado, com profissionais e recursos eficientes, promove avanços expressivos. Com base na Política de inclusão, o AEE deve ser “[...] organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16).

Sua função, aqui em destaque, aponta o apoio no desenvolvimento dos estudantes. As políticas inclusivas se ocuparam de estabelecê-lo, por publicações normativas e documentos orientadores disciplinando o seu funcionamento. Todavia, é preciso cooperação nos ambientes

que prestam o serviço, pois, segundo contam Silva, Hostins e Mendes (2016), este pode ser determinante para permanência dos estudantes. É um apoio contínuo, um elemento fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil.

O AEE contribui significativamente para a inclusão de discentes com deficiência, promovendo o acesso à educação de qualidade e o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Desempenha um papel central no processo de inclusão escolar de discentes com deficiência, oferecendo suporte especializado e metodologias adequadas às necessidades desses estudantes. No entanto, a efetividade desse atendimento não se dá isoladamente, mas sim dentro de um contexto mais amplo de colaboração entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

O AEE prevê um trabalho conjunto entre educadores, visando a maximização dos benefícios do aprendizado para todos os estudantes. No contexto da educação inclusiva, o ensino a partir de uma colaboração multiprofissional, garante aos discentes com deficiência acesso ao currículo comum, mas também propicia condições adaptadas para suas singularidades (Hass, 2016).

A função do AEE, então, passa ser compreendido numa dimensão compartilhada, na qual a responsabilidade pela aprendizagem dos discentes é dividida entre os profissionais da educação, incluindo os professores do ensino regular e os especialistas que atuam no AEE. Todavia, conforme expressa Hass (2016), exige uma mudança de paradigma, onde as barreiras tradicionais entre os diferentes tipos de ensino e atendimento são diminuídas, criando um ambiente de trabalho conjunto e contínuo.

O AEE tem uma função fundamental dentro do modelo do sistema educacional brasileiro, não deve ser visto como uma atividade isolada ou separada da educação regular, mas sim como um serviço complementar que visa apoiar os discentes com deficiência no acesso ao currículo, fornecendo adaptações e recursos específicos. O especialista em AEE, geralmente um professor com formação específica para atender discentes com deficiência, trabalha de forma articulada com os professores do ensino regular, planejando e implementando atividades adaptadas às necessidades de cada aluno (Hass, 2016).

O papel do AEE compreende ainda um acompanhamento contínuo. No contexto da deficiência visual, por exemplo, o professor do AEE pode colaborar com o docente do ensino regular para adaptar materiais didáticos, utilizar tecnologias assistivas e garantir que o aluno tenha os recursos necessários para acompanhar as atividades de aprendizagem, como audiodescrição de materiais das aulas, transcrição em Braille de textos, criação de recurso táteis para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a articulação entre os profissionais que fortalecem o AEE, dialogando sobre planejamento, troca constante de informações e o compartilhamento de práticas pedagógicas. Tudo isso se mostra essencial para garantir que o aluno com deficiência esteja sendo atendido de forma eficaz (Hass, 2016).

De acordo com Silva, Hostins e Mendes (2016), os benefícios tanto para os estudantes com deficiência quanto para os professores envolvidos no AEE podem ser percebidos no espaço escolar. Para os estudantes, possibilita uma abordagem mais personalizada e centrada nas necessidades individuais. Os discentes não são mais vistos como “casos isolados” ou “exceções”, mas sim como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, com um suporte contínuo e integrado.

E para os professores, o ensino pode mostrar-se descomplicado, pelas possibilidades que o AEE apresenta, pois o trabalho conjunto dos educadores permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendem de forma mais eficaz às necessidades individuais dos discentes com deficiência. Essa interação com os colegas, contribui na prática docente, segundo explica, Silva, Hostins e Mendes (2016). Os professores do AEE oferecem expertise em metodologias e tecnologias assistivas, enquanto os docentes do ensino regular trazem o conhecimento do currículo e das dinâmicas da sala de aula, enriquecendo a prática pedagógica.

Esse compartilhamento entre os docentes e outros profissionais da educação evidencia a função do AEE como apontado pelas políticas inclusivas e, consequentemente, promove inclusão. Muitos professores do ensino regular não estão suficientemente preparados para adaptar seus métodos de ensino para atender a esses discentes, o que pode ser aprimorado pela articulação do professor de AEE.

Reflete-se com isso sobre como é fundamental a promoção de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar compartilham a responsabilidade pela educação dos discentes com deficiência, uma vez que se trata de um passo crucial para a implementação bem-sucedida do ensino colaborativo. Isso envolve uma mudança de mentalidade em relação à diversidade, reconhecendo que a inclusão beneficia não apenas os discentes com deficiência, mas também toda a comunidade escolar.

Em resumo, o Atendimento Educacional Especializado, quando integrado ao ensino colaborativo, proporciona uma abordagem mais eficaz e inclusiva para o atendimento dos discentes com deficiência. A colaboração entre os professores do AEE e os do ensino regular contribui para um ambiente de aprendizagem mais adaptado às necessidades dos discentes, promovendo uma educação de qualidade e acessível para todos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico foi delineado com o propósito de investigar, de forma aprofundada, as condições da inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no COLUN da UFMA. A escolha dos procedimentos metodológicos orienta-se pela natureza do problema de pesquisa, permitindo a coleta e a análise dos dados em consonância com os objetivos propostos.

4.1 Tipo da pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, adotando-se, também, procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para torná-lo mais compreensível e, eventualmente, para a formulação de hipóteses. A pesquisa descritiva busca registrar, analisar e interpretar os fenômenos da realidade empírica, conforme ocorrem, sem interferência direta do pesquisador.

A abordagem qualitativa permitiu a compreensão dos fenômenos sociais a partir da análise interpretativa dos indivíduos e contextos envolvidos, valorizando os significados atribuídos pelas pessoas à sua experiência no mundo social (Minayo; Deslandes, 2007).

A pesquisa bibliográfica foi organizada pelo levantamento de obras acadêmicas, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, com vistas a embasar teoricamente a investigação, a pesquisa documental utilizou fontes primárias, como relatórios institucionais, dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)/UFMA, documentos administrativos e estatísticas escolares, a fim de caracterizar o *lócus* da pesquisa e fornecer dados quantitativos e qualitativos relevantes.

4.2 Local da pesquisa

O *lócus* empírico da pesquisa foi o COLUN, vinculado à UFMA, situado no *Campus* Universitário do Bacanga, em São Luís – MA. Atualmente, o COLUN atende 688 discentes distribuídos entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio (Regular e Técnico Integrado) e Ensino Técnico Subsequente. Dentre esses, 13 discentes são pessoas com deficiência, entre estas Deficiência Múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Paralisia

Cerebral, cegueira, baixa visão, (representando 1,89% do corpo discente), o que justifica a relevância do estudo no âmbito da inclusão educacional na instituição.

O COLUN da UFMA foi criado pela Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão (FUMA), tendo sido reconhecido pela Resolução nº 5/69 do Conselho Estadual de Educação. Sua função inicial era preparar os jovens para o acesso ao Ensino Superior, por isso oferecia apenas vagas para o ensino da 3^a Série do antigo colegial. No início, funcionava em salas do Palácio Cristo Rei, que sediava a Reitoria e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade do Maranhão. Somente em 1972, após a promulgação da LDB nº 5692/1971, tornou-se o Colégio de Aplicação da Universidade, passando a funcionar como Colégio de 2º grau.

O COLUN passou por muitas mudanças de endereços no decorrer dos anos, até 1980, quando foi finalmente instalado em um complexo escolar composto por dois prédios cedidos à UFMA pela Secretaria de Educação do Estado, localizado no bairro da Vila Palmeira. A partir disso, o COLUN passou a oferecer também o Ensino de 1º grau e a atender exclusivamente aos filhos dos moradores daquele bairro. Passou a atender, portanto, as exigências do Ministério da Educação (MEC), pela Lei nº 5692/1971, e também a demanda da Secretaria Estadual de Educação. O Colégio oferecia também formação profissional, disponibilizando cursos como Administração, Mecânica, Saúde, Magistério (1^a a 4^a série do 1º grau), etc. Após a reformulação do Regimento Interno do Colégio, em 1988, permaneceram os cursos de Magistério e Assistente em Administração, no qual este último se transformou em Curso Técnico em Administração, atualmente, com carga horária de 2.850 h (Universidade Federal do Maranhão, 1988).

Em 2006, iniciou-se gradativamente a transição do COLUN da Vila Palmeira ao Campus Universitário Bacanga (Figura 1), onde havia sido recentemente inaugurado um prédio escolar. Somente em 2008, todas as turmas foram transferidas definitivamente para o Campus Bacanga, sendo ofertadas turmas de Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano), Ensino Médio e Técnico Integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico Subsequente (Enfermagem).

Figura 1 – COLUN



Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2023).

A forma de ingresso no COLUN, se dá por meio de Processo Seletivo, através de edital próprio, divulgado anualmente. As vagas oferecidas são distribuídas proporcionalmente em duas categorias: ampla concorrência e escola pública.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência é observada desde o Edital COLUN nº 02/09, de 21 de dezembro de 2009, quando o ingresso de discentes pela primeira vez ofertou 02 (duas) vagas em cada nível de ensino e 02 (duas) vagas em cada Curso Técnico existente à época (Enfermagem, Meio Ambiente e Administração). No Edital COLUN nº 01/2011, de 11 de janeiro de 2011, para ingresso nesse mesmo ano, a participação das pessoas com deficiência foi melhor estruturada, destacando-se o percentual de 5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas (Universidade Federal do Maranhão, 2009, 2011).

Atualmente, a seleção destina vagas para pessoas com deficiência em conformidade com a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012b).

Em relação ao alunado geral do COLUN, dados do SIGAA⁴ da UFMA contabilizam atualmente 688 estudantes matriculados na escola, sendo distribuídos da seguinte forma:

Ensino Fundamental – três turmas do 5º ano totalizando 66 estudantes; três turmas do 6º ano, totalizando 63 estudantes; três turmas do 7º ano, totalizando 67 estudantes; três turmas do 8º ano, totalizando 64 discentes; e três turmas do 9º ano, totalizando 54 discentes;

⁴ Dados disponibilizados pelo SIGAA, sistema com acesso restrito a servidores da UFMA.

com um total de 15 turmas e 314 discentes no Ensino Fundamental, com funcionamento no turno matutino;

Ensino Médio - 2 turmas do 1º ano do Ensino Médio Regular, totalizando 49 discentes; 2 turmas no 1º ano de Ensino Médio Técnico Integrado (Administração e Meio Ambiente), totalizando 61 discentes; 2 turmas do 2º ano do Ensino Médio Regular, totalizando 49 discentes; 2 turmas do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, totalizando 52 discentes; 2 turmas do 3º ano do Ensino Médio Regular, totalizando 38 discentes; 2 turmas do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, totalizando 45 discentes; com um total de 12 turmas e 294 discentes no Ensino Médio, entre Regular e Técnico, com funcionamento no turno vespertino;

Ensino Técnico - 4 turmas de Ensino Técnico Subsequente em Enfermagem, totalizando 80 discentes, com funcionamento diurno.

Do total de estudantes matriculados no COLUN, 13 tem algum tipo de deficiência (1,89%), como demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 – Discentes cadastrados e atendidos no NAPNEE/AEE – 2024.1

(continua)

Nº	TURMA	ESPECIFIDADES	OBSERVAÇÕES
01	6º A Matutino	TEA	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
02	6º B Matutino	TEA	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
03	6º C Matutino	TEA	Atendida no AEE (SRM)
04	6º C Matutino	TEA	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
05	8ºB Matutino	Deficiência Múltipla (Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual Leve)	Atendida no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
06	8ºC Matutino	Deficiência física (paralisia cerebral)	Atendida no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
07	8ºC Matutino	Deficiência visual – baixa visão	Atendida no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
08	9ºB Matutino	TEA	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
09	9ºC Matutino	Deficiência Intelectual e TEA	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
10	1ºB Matutino	Deficiência Visual (Cegueira) e TDAH	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares (aprendizagem do sistema braile, audiodescrição, soroban, orientação e mobilidade, leitor de tela, material ampliado, dentre outras).

(conclusão)

Nº	TURMA	ESPECIFIDADES	OBSERVAÇÕES
11	1º B Matutino	Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação	Atendido no AEE (SRM) Necessita frequentar grupos de enriquecimento nas áreas de química, história, geografia, física e tecnologias
12	2º C ADM	Deficiência Múltipla (Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual Leve)	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares
13	3º D Meio Ambiente	Deficiência Física (Paralisia Cerebral) com dificuldade para locomoção e para aprendizagem	Atendido no AEE (SRM) Necessita de adequações curriculares

Legenda: Sala de Recurso Multifuncional (SRM); Atendimento Educacional Especializado (AEE); Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD); Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: A autora com base nas informações repassadas pelo NAPNEE/COLUN.

4.3 Caracterização dos participantes

A pesquisa foi aplicada com a participação de 29 pessoas, das quais 2 são discentes com deficiência visual (100% do universo) do COLUN, da Universidade Federal do Maranhão. Além disso, 22 são docentes (100% do universo) e 5 foram profissionais do AEE do NAPNEE (100% do universo).⁵

Dentre os discentes com deficiência visual, um apresenta baixa visão; e o outro apresenta cegueira, sendo um do sexo feminino e o outro do sexo masculino. Um deles está matriculado no Ensino Fundamental, na turma do 8º ano C, selecionado no Processo Seletivo de 2020, na listagem Ampla Concorrência para ingresso no ano de 2021, enquanto o outro está matriculado no Ensino Médio Regular, na turma do 1º ano B, aprovado no Processo Seletivo de 2018, na listagem Ampla Concorrência para ingresso no ano de 2019. As idades desses discentes foram de 13 e 16 anos.

Dos 24 docentes inicialmente convidados para participarem da pesquisa, 22 efetivamente contribuíram com seus relatos. Um dos professores, apesar de ter sido contatado, não compareceu à entrevista nem apresentou justificativa para sua ausência. O outro docente não pode ser localizado, mesmo após tentativas de contato. Considerando que o número de

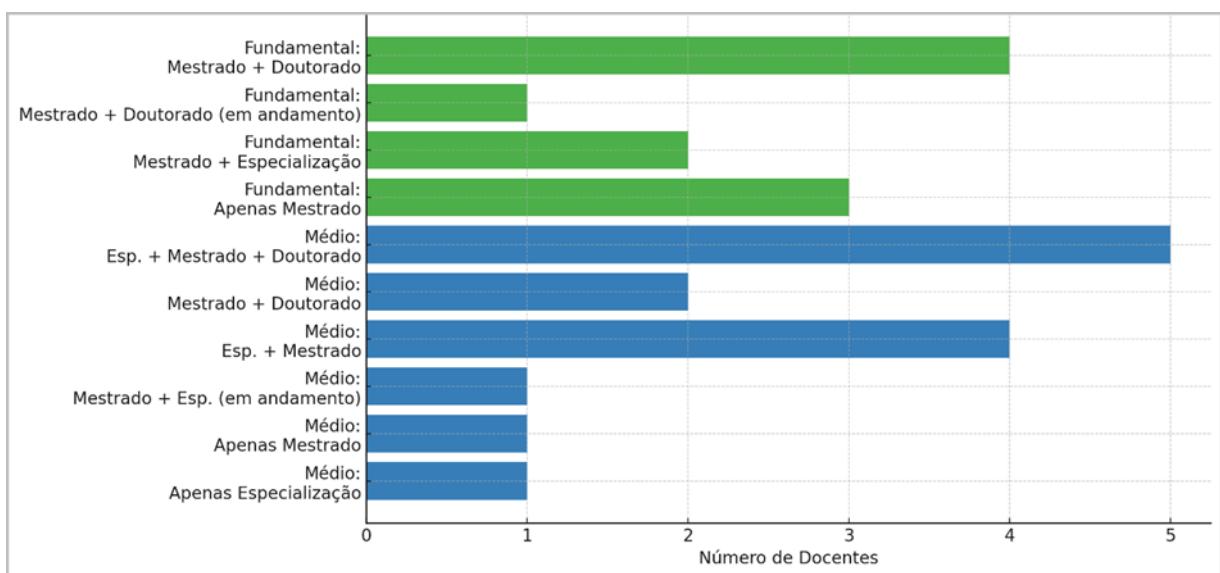
⁵ O AEE foi institucionalizado no COLUN em 2017 com a nomeação de duas professoras especializadas, após aprovação em concurso público regido pelo Edital nº 309/2015-PROEN/UFMA, cujo resultado final definitivo foi publicado em 06 de fevereiro de 2017. Naquela ocasião já havia uma Sala de Recursos Multifuncionais instalada desde 2015, onde atuavam duas professoras do ensino regular, especialistas em Educação Especial e dois técnicos-administrativos do NAPNEE (transcrito de braile e tradutora intérprete de língua de sinais).

entrevistas realizadas era suficiente para garantir a representatividade dos dados e atender aos objetivos da pesquisa, optou-se por não insistir em novos contatos.

Os docentes participantes que atuam no atendimento a discentes com deficiência visual, 10 pertencem ao Ensino Fundamental e 14 ao Ensino Médio, sendo 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades variando entre 26 e 63 anos. No Ensino Fundamental, observou-se que 4 docentes possuem títulos de mestrado e doutorado concluídos; 1 docente encontra-se com ambos os cursos em andamento (Especialização e Mestrado); 2 têm mestrado e especialização; e 3 possuem apenas mestrado. No âmbito do Ensino Médio, 5 docentes detêm os títulos de especialização, mestrado e doutorado; 2 têm mestrado e doutorado; 4 apresentam formação em especialização e mestrado; 1 está com mestrado e especialização em andamento; 1 possui apenas mestrado; e 1 apenas especialização. Cabe destacar que, do total de participantes, apenas 2 docentes possuem formação específica que contempla a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, evidenciando uma lacuna formativa importante no corpo docente quanto às práticas inclusivas.

O Gráfico 2 ilustra essa distribuição de formação dos docentes (fundamental e médio) em questão cuja representação contribui para a compreensão da qualificação do corpo docente envolvido, destacando também a expressiva ausência de formação específica voltada à inclusão, conforme apontado anteriormente:

Gráfico 2 – Distribuição da formação acadêmica dos docentes por nível de ensino



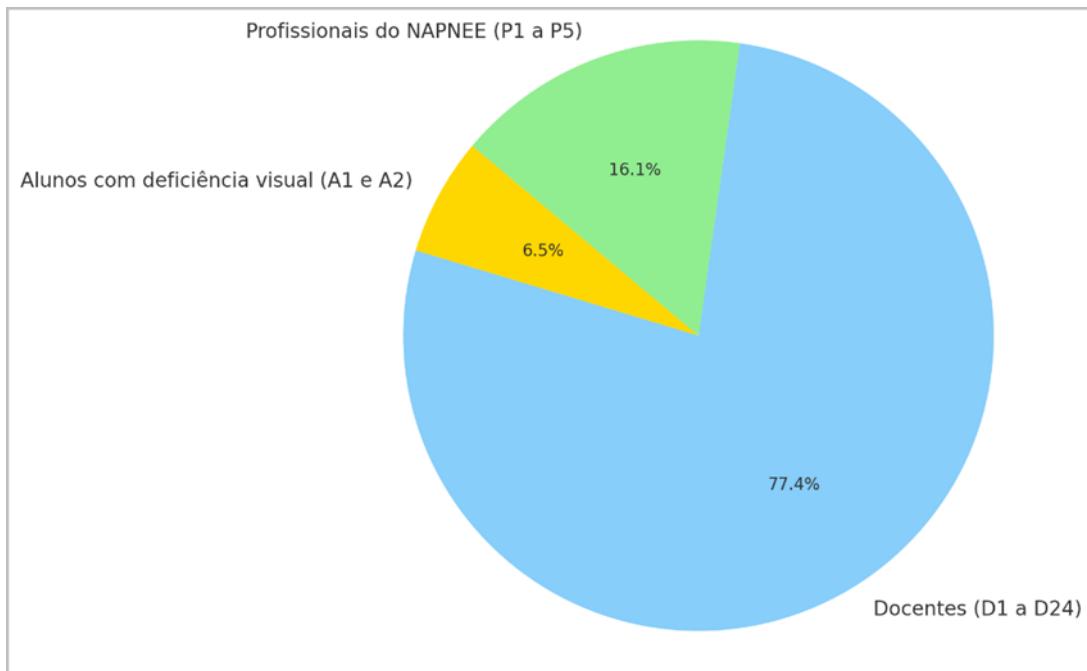
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

O NAPNEE contou com a participação de cinco profissionais, dos quais dois possuem titulação em especialização, mestrado e doutorado; outros dois têm formação em especialização e mestrado; e um apresenta apenas a especialização. Todos os profissionais do

NAPNEE detém formação específica voltada à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, com idades compreendidas entre 33 e 49 anos.

Para fins de organização e anonimato na análise dos dados, os participantes foram identificados da seguinte forma: A1 e A2 (estudantes com deficiência visual); D1 a D24 (docentes que atuam diretamente com esses estudantes); e P1 a P5 (profissionais vinculados ao NAPNEE) conforme ilustrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

Como observado no Gráfico 3, evidencia-se que a maior parte dos participantes da pesquisa é composta por docentes (77,4%), o que demonstra a centralidade desse grupo na investigação. Esse dado é relevante, pois os professores estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, sendo atores fundamentais na implementação de práticas inclusivas no contexto educacional.

Por outro lado, observa-se a presença de profissionais do NAPNEE (16,1%), cuja participação reforça a importância de incluir especialistas em educação especial e inclusão. Esse grupo contribui com uma visão mais técnica e de apoio institucional, o que complementa a perspectiva docente e possibilita uma compreensão mais abrangente das práticas de inclusão.

E mostra ainda os estudantes com deficiência visual (6,5%) que representam uma parcela menor dos respondentes, mas sua participação é de extrema relevância, pois traz a vivência direta da inclusão ou exclusão no ambiente escolar. Ainda que em menor número, sua voz é

essencial para legitimar a pesquisa, uma vez que são eles os sujeitos centrais das políticas inclusivas analisadas.

4.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão e exclusão para participação na pesquisa, bem como os riscos e os benefícios.

4.4.1 Critérios de inclusão

Ser discente com deficiência visual, regularmente matriculados no COLUN; ser docente de discente com deficiência visual no COLUN; ser profissional do Atendimento Educacional Especializado do COLUN.

4.4.2 Critérios de exclusão

Ser discente com deficiência visual, regularmente matriculado no COLUN que estiver ausente do colégio no período de coleta de dados ou que se recusar a participar da pesquisa; ser docente de discente com deficiência visual no COLUN que estiver de licença ou afastado do colégio no período de coleta de dados; ser profissional do Atendimento Educacional Especializado do COLUN que estiver de licença ou afastado do colégio ou se recusar a participar da pesquisa.

4.4.3 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes

Toda pesquisa científica que envolve seres humanos, exige reflexão acerca dos riscos e benefícios para os participantes da pesquisa. Nesse sentido, fez-se importante seguir as regras de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, “[...] toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados” (Brasil, 2016).

Os possíveis riscos foram de ordem emocional, visto que os participantes poderiam sentir-se desconfortáveis ao compartilhar informações pessoais e até confidenciais, gerando incômodo ao relatar acerca do que era questionado. Neste momento, visando evitar e/ou minimizar os possíveis riscos, a entrevistadora esteve atenta, e caso o participante não se

sentisse à vontade durante a entrevista, esta seria encerrada sem nenhum prejuízo ao participante, à pesquisa e à instituição de ensino.

Os benefícios diretos aos participantes da pesquisa foram o recebimento de orientações, esclarecimentos e maiores conhecimentos em relação à relevância do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino, visando a garantia do acesso, da permanência com aprendizagem e conclusão dos estudos.

4.5 Instrumentos da coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de instrumento utilizou perguntas previamente definidas, garantindo consistência na coleta de dados, uma vez que as mesmas perguntas foram aplicadas a todos os entrevistados. Este instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada, permite ainda que o entrevistador faça questionamentos adicionais ou colocações fora do roteiro, caso seja necessário para aprofundar a compreensão do tema abordado. Esse formato facilitou a organização e análise dos resultados, tornando-se adequado para pesquisas sociais, conforme destacado por Gil (2008).

Os roteiros aplicados foram compostos por 12 questões de cada segmento, aplicados durante os meses de novembro e dezembro de 2024 (Apêndice A a C) e foram distribuídas em 7 categorias, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição temática das entrevistas

(continua)

Tema	A1 e A2	D1 a D24	P1 a P5
Sentimentos e aprendizagem em sala de aula	Como você se sente em sala de aula? Você consegue entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?	Como o seu aluno com deficiência visual se sente em sala de aula? Ele consegue entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?	Como os estudantes com deficiência visual se sentem em sala de aula? Eles conseguem entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?
AEE	Você já recebeu atendimento educacional especializado? Qual tipo, motivo e por quem?	Você já realizou algum AEE? Qual tipo, motivo?	Já foi realizado algum AEE? Qual tipo, motivo?
Satisfação com o AEE	Você se sente satisfeito(a)...?	Os estudantes se sentem satisfeitos...?	Os estudantes se sentem satisfeitos...?

(conclusão)

Tema	A1 e A2	D1 a D24	P1 a P5
Adequação curricular	Já foi realizada alguma adequação curricular para você...?	Você já fez alguma...?	Já foi realizada alguma...?
Trabalho colaborativo com o NAPNEE	<i>Não aparece neste bloco</i>	Há trabalho colaborativo entre os profissionais do NAPNEE e os professores...?	Há trabalho colaborativo entre os profissionais do NAPNEE e os professores...?
Formação docente	<i>Não aparece neste bloco</i>	Existem ações formativas de capacitação dos docentes...?	Existem ações formativas de capacitação dos docentes...?
Dificuldades para permanência e aprendizagem	Você enfrenta alguma dificuldade para permanecer, aprender e concluir seus estudos...?	Os estudantes enfrentam alguma dificuldade...?	Os estudantes enfrentam alguma dificuldade...?

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

Faz-se pertinente destacar que, embora haja convergência temática entre os três instrumentos, cada um contempla perguntas específicas, conforme o papel do indivíduo no contexto investigado. No segmento destinado aos discentes, destacam-se questões voltadas à experiência individual de ingresso e à solicitação de recursos no processo seletivo, o que não se repete nos demais blocos. Os segmentos voltados aos docentes e profissionais do NAPNEE, incluem perguntas sobre práticas colaborativas entre os setores e ações formativas para os docentes, aspectos que não aparecem no questionário aplicado aos estudantes. Tais distinções evidenciam a adequação metodológica do instrumento, ao considerar as especificidades de cada grupo e possibilitar uma compreensão mais abrangente e situada das práticas de acesso, permanência e atendimento educacional especializado no COLUN.

4.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após a autorização concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a operacionalização da pesquisa – Parecer Consustanciado do CEP nº 7.239.672 (Anexo B), a coleta de dados foi realizada seguindo um procedimento rigoroso, dividido em etapas que garantiram a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Antes das entrevistas, os participantes assinaram o TCLE (Anexo A).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme descrito (Apêndices A a C). Primeiramente, foi feito o agendamento das entrevistas com os

participantes, respeitando o consentimento informado e garantindo a confidencialidade das informações. Todas as entrevistas foram conduzidas em um ambiente tranquilo e sem interferências, para proporcionar o conforto necessário aos participantes. Durante a aplicação das entrevistas, as questões do roteiro semiestruturado foram apresentadas, e o entrevistador teve a liberdade de explorar temas adicionais durante as conversas. A gravação das entrevistas foi realizada com a permissão dos entrevistados, assegurando a preservação fiel das respostas para posterior análise.

Após a coleta dos dados, foi realizada a etapa de compilação, na qual as gravações das entrevistas foram transcritas integralmente. A partir da fala gravada no celular, foi transscrito para o word, sem uso de software. Esse procedimento foi indispensável para garantir que todos os detalhes das falas dos participantes fossem capturados, permitindo uma análise minuciosa.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A análise de conteúdo foi escolhida como metodologia qualitativa, visando compreender as mensagens, significados e sentidos presentes nas falas dos participantes, indo além de uma simples leitura dos dados. A técnica permitiu identificar categorias e temas recorrentes nas respostas dos entrevistados, proporcionando uma interpretação mais profunda sobre o fenômeno estudado.

O processo de análise seguiu as etapas sugeridas por Bardin (2016) conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Fases do processo de análise qualitativa dos dados

Etapa	Descrição
1. Pré-análise	Nesta fase inicial, os dados transcritos foram organizados e classificados. Realizou-se um levantamento dos objetivos da pesquisa, e as primeiras impressões sobre o conteúdo coletado foram registradas.
2. Exploração do material	O material foi cuidadosamente examinado, com a codificação dos dados. Cada unidade de significado (palavra, frase ou trecho) foi agrupada conforme categorias temáticas emergentes das falas dos participantes, o que possibilitou uma sistematização mais estruturada das informações.
3. Tratamento dos resultados	As categorias resultantes foram analisadas para identificar padrões, correlações e significados subjacentes. Buscou-se compreender as implicações mais profundas das falas, considerando o contexto da pesquisa e os objetivos delineados.
4. Interpretação	Realizou-se uma interpretação detalhada dos dados, conectando as categorias analisadas à teoria e aos objetivos da pesquisa. A análise foi aprofundada com base nas respostas dos participantes, com o intuito de compreender os sentidos e significados atribuídos ao contexto estudado.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

Essa metodologia permitiu que os dados coletados nas entrevistas fossem tratados de forma rigorosa e sistemática, oferecendo um panorama detalhado sobre as percepções dos participantes da pesquisa, e, consequentemente, auxiliando na compreensão do fenômeno estudado.

4.7 Resultados obtidos

Este estudo visa proporcionar maior visibilidade à garantia do acesso, da permanência bem-sucedida na aprendizagem e do AEE de estudantes com deficiência visual na Educação Básica. Além disso, pretende-se gerar maiores conhecimentos que contribuam para o aprimoramento das políticas institucionais de inclusão, proporcionando uma análise crítica sobre a efetividade das estratégias já implementadas. Espera-se, também, fomentar reflexões acerca da relevância da qualificação docente na área da Educação Especial, destacando-se a necessidade de capacitação contínua para os profissionais da educação, a fim de assegurar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes no atendimento a esses discentes. A pesquisa busca, assim, não apenas evidenciar os desafios e avanços na área, mas também propor diretrizes que sejam capazes de orientar a construção de um ambiente educacional mais acessível, equitativo e nos princípios do desenho universal.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes com deficiência visual, com os professores que atuam diretamente com esses estudantes e com os profissionais do NAPNEE, além das análises e discussões que fundamentam esta investigação. A apresentação dos dados segue a ordem: discentes, docentes e, por fim, os profissionais do AEE/NAPNEE, com base nas categorias emergentes e recorrências temáticas. Aqui, vale destacar que as recorrências temáticas dizem respeito aos temas, percepções e experiências que se repetem nas falas dos participantes, indicando aspectos que aparecem de forma insistente entre discentes, docentes e profissionais do AEE/NAPNEE; já as categorias emergentes correspondem a construções analíticas mais amplas, produzidas a partir da interpretação dessas recorrências, permitindo organizar o material empírico em dimensões de sentido que não estavam previamente definidas, mas que se revelam essenciais para compreender, no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da Educação Inclusiva, como se estruturam as práticas, desafios e percepções dos indivíduos envolvidos.

5.1 Perspectivas dos discentes com deficiência visual do COLUN

A etapa de pré-análise consistiu na leitura e organização das transcrições das entrevistas realizadas com os discentes A1 e A2, ambos com deficiência visual e regularmente matriculados no COLUN. O tratamento do *corpus* das entrevistas permitiu a sistematização de categorias temáticas (Quadro 6), cujas unidades de sentido representam não apenas experiências individuais, mas também indicadores relevantes sobre o grau de efetividade das políticas institucionais de inclusão. Nesse sentido, as falas dos discentes foram analisadas conforme a proposta de Bardin (2016), buscando captar os sentidos atribuídos às experiências escolares a partir de uma lógica dialógica, em que os indivíduos não apenas narram suas vivências, mas elaboram reflexões críticas sobre a estrutura que os acolhe ou os exclui.

Quadro 6 – Categorias temáticas emergentes a partir das entrevistas com os estudantes com deficiência visual

(continua)

Categoria Temática	Unidades de sentido identificadas nas falas dos estudantes
1. Barreiras no ingresso e reconhecimento da deficiência	Dificuldade de comprovação da deficiência visual no momento da matrícula; ausência de cota para egressos da rede privada; excesso de burocracia.
2. Adaptações e condições de aprendizagem	Uso de <i>tablets</i> , provas ampliadas e leitura em sala; falhas na entrega de atividades adaptadas; dificuldade com visualização do quadro.
3. AEE	Realização de atividades lúdicas, treino de leitura e acolhimento; presença de equipe especializada (NAPNEE); sensação de pertencimento e suporte.
4. Adequações curriculares	Ausência de adequações pedagógicas formais para A1; experiência pontual de sensibilização relatada por A2.
5. Desafios estruturais e atitudinais	Corredores obstruídos, filas desorganizadas, uso inadequado de materiais por professores; atitudes excludentes de colegas de turma.
6. Sugestões de melhoria e avaliação crítica da inclusão	Necessidade de mais recursos tecnológicos, melhorias no processo de inscrição, inclusão de cotas mais equitativas e práticas pedagógicas lúdicas.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

A partir da categorização e do cruzamento das falas de A1 e A2, foi possível identificar tensões consideráveis entre o discurso teórico sobre inclusão e sua concretização na prática escolar. O acesso ao COLUN, embora formalmente assegurado pelas políticas de inclusão, nesse caso a categoria de cotas nas vagas de seletivos, ainda apresenta barreiras relevantes.

Os discentes apontaram dificuldades na comprovação da deficiência visual durante o processo seletivo, além da inexistência de ações afirmativas específicas para egressos da rede privada, aspecto este que demonstra entraves preocupantes no processo de ingresso. Segundo o edital, era exigido laudo médico atualizado; contudo, os educandos não possuíam plano de saúde que permitisse agilizar o atendimento. Já, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), não haveria tempo hábil para a emissão da documentação necessária no processo.

Portanto, diante dessas dificuldades os estudantes tiveram de recorrer a consulta particular para obter, dentro do prazo, o laudo que comprova a deficiência visual e assegura o acesso às condições de acessibilidade durante a prova. Para os estudantes, essa situação se configura como excesso de burocracia. Esse dado é coerente com o que destaca Aranha (2004) sobre a ambiguidade de políticas que reconhecem a diversidade sem considerar as interseccionalidades que a atravessam, como a origem escolar, a condição socioeconômica e o acesso prévio a serviços de apoio.

No que se refere à permanência, os relatos dos discentes apontam para um cenário ambíguo. Por um lado, evidenciam a presença de recursos tecnológicos e humanos tais como tablets, provas ampliadas e apoio de professores que se esforçam para adequar suas práticas. Por outro, denunciam a ausência de padronização nas adequações curriculares, ou seja, como se uma adequação feita para um aluno funcionasse também para outro. Muito embora seja a mesma deficiência, nesse caso a cegueira, mas são pessoas diferentes. Há falhas no uso das tecnologias assistivas, como a entrega tardia ou incompleta de atividades adaptadas e a dificuldade com a visualização do quadro. A1, por exemplo, relatou que alguns docentes desconhecem o uso adequado de recursos ampliados ou negligenciam as estratégias de mediação visual, o que compromete diretamente sua aprendizagem. Os relatos dos estudantes sugerem a existência de um processo educativo inclusivo ainda centrado na iniciativa individual dos docentes e não sustentado por uma política institucional de acessibilidade curricular.

O AEE aparece nos dados como o espaço mais consistente de acolhimento, suporte e desenvolvimento. Ambos os estudantes relataram experiências positivas nesse espaço de atendimento. Fato este debatido por Chahini (2010) ao explicar que essas predisposições de comportamentos, as chamadas atitudes sociais, em determinadas situações são derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa. Representam nossas afinidades e aversões, logo o acolhimento recebido pelos estudantes no AEE pode ser explicado pelas semelhanças dessas pessoas ali presentes no contexto da educação especial.

Chahini (2010, p. 47) destaca ainda que

A identidade pessoal e social são estruturadas nas relações interpessoais e, quando solidamente construídas, asseguram a cada pessoa a condição de ser social, que ao mesmo tempo é singular e único, condição essa, essencial para a integridade psicossocial de cada cidadão.

Por isso analisou-se as respostas dos estudantes nessa relação de sentido.

Os estudantes também destacaram o vínculo com os profissionais, a realização de atividades adaptadas, o uso de materiais lúdicos e a sensação de pertencimento. A2 destacou a importância do NAPNEE como espaço onde é possível “ser compreendido” e “conseguir estudar com calma”, o que confirma a centralidade do AEE como lugar de suporte pedagógico e emocional. Conforme Chahini (2020), o AEE não pode ser visto apenas como um espaço de compensação técnica, mas como um núcleo de articulação ética e pedagógica da escola com a diversidade de necessidades educacionais específicas do público da Educação Especial/Inclusiva.

Quanto aos desafios estruturais e atitudinais, os relatos de A1 e A2 mostram que a rotina escolar apresenta barreiras físicas (corredores estreitos, ausência de piso tátil, filas

desorganizadas) e barreiras simbólicas (atitudes excludentes de colegas, invisibilização por parte de docentes). Corredores livres de obstáculos são fundamentais para assegurar a autonomia, a segurança e a participação plena dos discentes com deficiência visual, ao possibilitar deslocamento sem impedimentos e em condições equitativas em relação aos demais; quando esses espaços são bloqueados, configuram-se como barreiras físicas que restringem o acesso a direitos e serviços essenciais. Da mesma forma, filas desorganizadas comprometem a autonomia e a participação desses educandos, pois dificultam a orientação espacial, geram insegurança e podem impedir o acesso adequado aos serviços e ambientes escolares, constituindo barreiras atitudinais e operacionais que violam o princípio da igualdade de condições de circulação e uso dos espaços.

As percepções dos discentes sugerem que a escola ainda funciona segundo uma lógica de normalização, em que a deficiência é tolerada, mas não verdadeiramente incluída à cultura escolar. A1 apontou que “parece que a escola não foi feita para a gente”, nessa fala, a inquietação do aluno mostra um sentimento de deslocamento e não pertencimento. Aspecto este que remete à análise de Omote (2001), quando alerta para o impacto subjetivo das microexclusões cotidianas na trajetória de estudantes com deficiência.

Por fim, as sugestões dos discentes denotam uma perspectiva crítica sobre as práticas inclusivas no COLUN. Demandam mais recursos tecnológicos, como por exemplo, maior divulgação de informações no processo de seleção, revisão das cotas, práticas pedagógicas mais lúdicas e, sobretudo, uma cultura escolar que considere a singularidade do estudante com deficiência visual e sua participação ativa no ambiente escolar.

Estes discentes não devem ser vistos apenas como beneficiários de políticas públicas, mas como cidadãos de direitos, produtores de saberes e protagonistas de sua própria inclusão. Como destaca Fraser (2006), práticas de reconhecimento e redistribuição devem caminhar juntas para que se alcance a justiça educacional.

Portanto, as entrevistas com A1 e A2 não apenas confirmam hipóteses iniciais, como também ampliam a compreensão sobre os sentidos e significados da inclusão. Suas falas operam como narrativas de denúncia, mas também como repertórios de resistência e de reflexões necessárias. Incorporar essas vozes ao centro da análise não é apenas um exercício metodológico, mas também um gesto ético e político de reconfiguração dos saberes sobre deficiência, escola e cidadania.

5.2 Perspectivas dos docentes sobre os discentes com deficiência visual do COLUN

A análise das 22 entrevistas realizadas com docentes do COLUN/UFMA mostrou múltiplas percepções, experiências e desafios relacionados ao processo de inclusão de estudantes com deficiência visual na instituição investigada.

A etapa de pré-análise consistiu na leitura flutuante e organização das transcrições, seguida da identificação de unidades de sentido relacionadas aos eixos analíticos da pesquisa: acesso, permanência e AEE. A sistematização do material permitiu estabelecer vínculos entre os discursos dos docentes e os objetivos do estudo, subsidiando a definição das categorias analíticas emergentes.

Durante a codificação e categorização das falas, foi possível identificar dez categorias temáticas que sintetizam os aspectos mais relevantes abordados pelos participantes: acesso ao COLUN; processo seletivo e acessibilidade; sentimentos e participação dos estudantes em sala; AEE; recursos e tecnologias assistivas; adequações curriculares; trabalho colaborativo com o NAPNEE; formação docente; desafios para permanência e conclusão dos estudos; e sugestões para aprimoramento institucional. O Quadro 7 explicita essas categorias e as respectivas unidades de registro.

Quadro 7 – Exploração do Material – entrevistas com os docentes

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos)	Participantes
Acesso ao COLUN	vaga garantida por cota; edital com previsão legal; aumento gradual do ingresso.	D1 a D22
Processo Seletivo e Acessibilidade	prova com fonte ampliada; presença de leitor; assistência no seletivo.	D1 a D22
Sentimentos e Participação em Sala	participação ativa; adaptação da metodologia; uso de imagens e audiodescrição.	D1 a D22
AEE	adaptação de slides e materiais; presença do NAPNEE durante provas; tutoriais individuais.	D1 a D22
Recursos e Tecnologias Assistivas	máquina Braille; reglete; tablet; tabela periódica em alto relevo.	D1 a D22
Adequações Curriculares	provas adaptadas; avaliação com menos alternativas; fonte gerada para baixa visão.	D1 a D22
Trabalho Colaborativo com o NAPNEE	e-mails informativos do NAPNEE; reuniões pedagógicas com orientações; auxílio em avaliações.	D1 a D22
Formação Docente	formações via RENAFOR; cursos promovidos pelo NAPNEE; baixa adesão docente.	D1 a D22
Desafios para Permanência e Conclusão dos Estudos	distância da escola; estrutura física inadequada; falta de recursos humanos.	D1 a D22
Sugestões para Aprimoramento	necessidade de ampliar equipe do NAPNEE; divulgação do núcleo; recursos por disciplina.	D1 a D22

Legenda: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR).

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

No que diz respeito ao acesso ao COLUN, os docentes (D2, D7, D13) reconhecem a existência de mecanismos institucionais que possibilitam o ingresso de estudantes com deficiência visual por meio da política de cotas, embora nem todos compreendam a totalidade das etapas envolvidas no processo. Alguns relatos (D6, D10) evidenciam que a ampliação do acesso ocorreu de forma recente e ainda demanda ajustes para garantir inclusão.

A respeito da acessibilidade no processo seletivo, as falas convergem quanto à oferta de recursos como provas ampliadas, leitor, tempo adicional e ambiente adequado, embora alguns docentes (D4, D12) admitam não ter clareza sobre como esses dispositivos são operacionalizados. Este aspecto denota certa dissociação entre as diretrizes administrativas e a prática docente cotidiana, pois se percebe aqui uma lacuna na comunicação sobre os trâmites de um processo tão necessário e que é, ao longo do ano, próximo aos docentes, uma vez que atuam nas salas de aulas com os estudantes público da Educação Especial Inclusiva.

No ambiente da sala de aula, os docentes destacaram a participação ativa dos estudantes com deficiência visual, a quem atribuem empenho, protagonismo e interesse. Relatam a adoção de estratégias pedagógicas como o uso de fontes ampliadas, mapas tátteis, audiodescrição, reestruturação da disposição da sala e uso de aplicativos acessíveis. D15 e D18, por exemplo, relatam que os próprios discentes contribuem com sugestões de adaptações, o que reforça a perspectiva da inclusão como via de mão dupla.

O interesse dos estudantes em acessar, em participar das aulas, direcionando professores, muito embora seja uma ação de cooperação, remete à ausência de recursos garantidos pelas políticas inclusivas. Estas, sim, deveriam dispor de serviços e recursos para oportunizar que os estudantes com deficiência visual pudessem ser atendidos com qualidade, prevendo a integralidade do processo educativo.

Sobre o AEE, todos os participantes reconhecem o papel estruturante do NAPNEE no suporte à permanência e ao aprendizado dos discentes com deficiência visual. As ações do núcleo são descritas como constantes e resolutivas, envolvendo desde a adequação de materiais até o acompanhamento pedagógico individualizado. D9 e D14 enfatizam que o AEE se articula com as demandas escolares, ainda que, por vezes, de maneira reativa e não preventiva — o que abre uma tensão importante: atuar apenas após a identificação das barreiras garante respostas pontuais, mas limita a construção de uma política mais robusta de antecipação das necessidades, planejamento sistemático e redução de obstáculos antes que impactem o processo de aprendizagem. Essa lacuna sugere que o caráter preventivo, essencial à educação inclusiva, ainda não se consolida como prática institucional.

Essa fala do D9 e D14 apontam certa fragilidade no tocante ao conhecimento do serviço de AEE, como as resoluções e principais políticas descrevem o serviço é suplementar e complementar, centra-se em apoiar a sala de aula comum. O AEE não é o lugar no qual se faz um trabalho de obrigação dos docentes em sala comum, ele apoia, ou seja, ao contrário das falas dos professores, ele reage às fragilidades observadas no processo educativo de cada aluno.

As tecnologias e recursos assistivos são mencionados com frequência. *Tablets*, lupas eletrônicas, *software* de leitura de tela, máquina *Braille* e tabela periódica em alto-relevo compõem o conjunto de ferramentas identificadas. Contudo, vários docentes (D1, D8, D20) destacam a insuficiência desses materiais ou a falta de atualização tecnológica como fatores que limitam a autonomia dos estudantes.

Aqui é um ponto importante, pois a existência de um aparato tecnológico na instituição não garantirá, por si só, que a utilização alcançará os objetivos educacionais dos estudantes com deficiência visual, a formação do professor e suas habilidades em usá-las adequadamente é que propiciarão melhores condições de aprendizagens, nesse cenário, segundo explicam Xavier e Moura (2021).

No campo das adequações curriculares, observa-se um esforço individual de alguns professores em adaptar provas e atividades, sobretudo pela simplificação do número de alternativas, pelo uso de linguagem clara e pela reorganização do tempo e do espaço de execução. Contudo, a ausência de uma sistematização institucional para orientar e padronizar essas práticas revela que tais iniciativas têm ocorrido predominantemente como ações pontuais e voluntaristas (D3, D11, D21), ainda que parte dessas adequações integre, de fato, as atribuições docentes previstas na educação inclusiva — como assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem — o que evidencia uma lacuna entre o dever profissional e o suporte institucional necessário para sua efetivação.

O trabalho colaborativo com o NAPNEE foi amplamente reconhecido como fundamental. Os docentes relatam apoio nas avaliações, participação em reuniões pedagógicas e trocas de *e-mails* com orientações específicas sobre como conduzir o processo de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência visual. D5 e D17 enfatizam que essa relação é facilitadora, mas dependente da iniciativa dos próprios professores.

Quanto à formação docente, identificou-se um consenso sobre sua importância, mas também uma baixa adesão às ações formativas. Os professores justificam essa ausência pela sobrecarga de trabalho e pela percepção de que as formações ofertadas são pouco específicas. A maioria dos participantes aponta a necessidade de capacitações que abordem, de modo aprofundado, as especificidades das diferentes deficiências, o uso de tecnologias e ferramentas

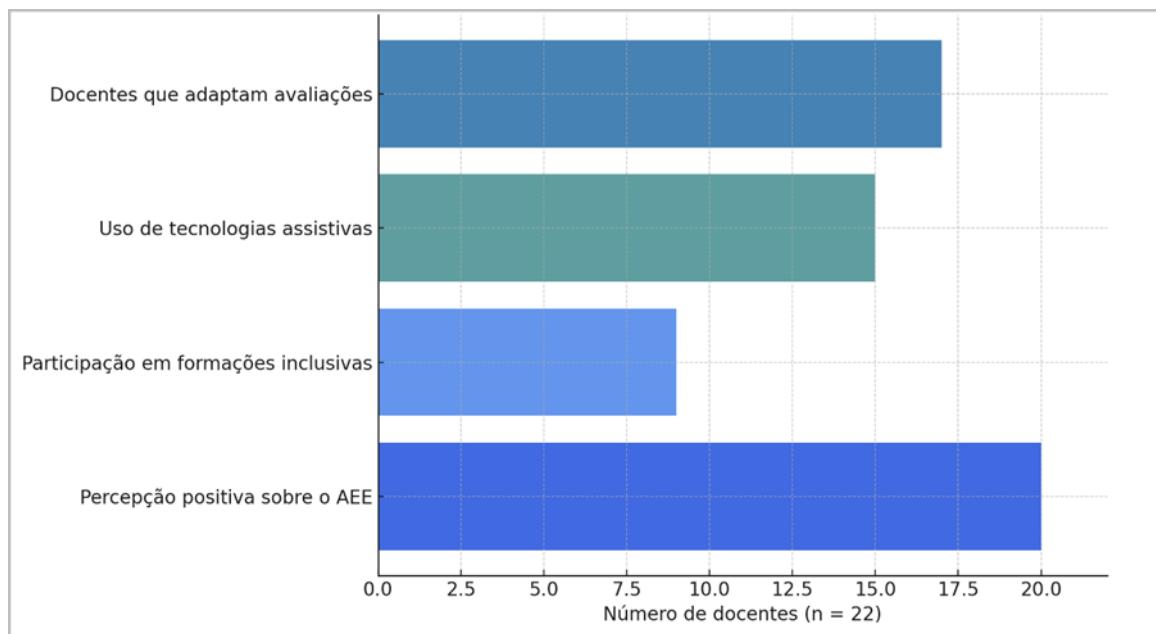
assistivas, estratégias para organização de ambientes inclusivos, metodologias de ensino acessíveis e o domínio de recursos pedagógicos adaptados. Trata-se de uma demanda por formações práticas, aplicáveis à realidade da sala de aula e alinhadas aos desafios concretos enfrentados no cotidiano (D4, D16, D22).

Os desafios para a permanência e conclusão dos estudos apontam para entraves tanto da estrutura física, como dificuldade de locomoção, escassez de profissionais de apoio e limitações arquitetônicas, quanto aspectos pedagógicos, a exemplo, a dificuldade de acesso a materiais didáticos em formatos acessíveis e a inexistência de currículos adaptados. D7 e D19 ressaltam também o impacto da condição socioeconômica das famílias como fator de vulnerabilidade.

Assim, as sugestões de melhoria incluem o fortalecimento da equipe do AEE/NAPNEE, o investimento em tecnologia assistiva, a institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas e a sensibilização permanente de toda a comunidade escolar. Os docentes apontam que a inclusão precisa ultrapassar o campo normativo e se efetivar na prática pedagógica cotidiana, com compromisso coletivo e planejamento estratégico.

A fim de visualizar de forma sintética a frequência de determinadas práticas e percepções expressas pelos docentes participantes da pesquisa, elaborou-se o Gráfico 4 que ilustra quatro aspectos centrais extraídos das entrevistas: a realização de adaptações em avaliações para discentes com deficiência visual, o uso de tecnologias assistivas no contexto pedagógico, a participação em ações formativas voltadas à inclusão e a percepção dos professores sobre o funcionamento do AEE.

Gráfico 4 – A percepção dos docentes sobre suas práticas no COLUN



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

A partir da análise qualitativa, observou-se que a maior parte dos docentes relatou experiência positiva com o AEE ($n = 20$) e a adoção de práticas de adequação avaliativa ($n = 17$). Em contrapartida, um número significativamente menor de participantes ($n = 9$) declarou ter participado de formações continuadas com foco na inclusão de estudantes com deficiência visual, o que evidencia uma lacuna no processo de qualificação docente.

Observa-se, portanto, a necessidade de políticas institucionais mais efetivas voltadas à formação específica e ao fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano escolar da instituição de ensino estudada.

5.3 Perspectivas dos profissionais do AEE do NAPNEE, do COLUN

A leitura flutuante dos resultados das entrevistas com os profissionais do AEE expressou um conteúdo mais denso, ou seja, mostrou mais comprometimento com a prática inclusiva e reflexivo sobre as potencialidades e limites institucionais no atendimento a estudantes com deficiência visual. Essa fase permitiu identificar as unidades de sentido e as regularidades discursivas nas falas dos profissionais P1, P2, P3, P4 e P5, orientando a construção das categorias temáticas a serem aprofundadas.

A codificação das entrevistas evidenciou dez categorias centrais, a seguir organizadas no Quadro 8. Essas categorias reúnem as percepções dos profissionais do AEE sobre o acesso, a permanência, as estratégias de atendimento e os desafios enfrentados na

promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes com deficiência visual no COLUN.

Quadro 8 – Entrevistas com os Profissionais do AEE (P1 a P5)

Categoria Temática	Unidades de Registro (exemplos)	Participantes
Acesso ao COLUN	Seletivo com cotas; inscrição com solicitação de recursos; editais ⁶ com critérios inclusivos	P1 a P5
Acessibilidade no processo seletivo	Provas em <i>Braille</i> e ampliadas; presença de leitor; salas adaptadas e climatizadas; suporte técnico	P1 a P5
Sentimento dos discentes em sala de aula	Engajamento com limitações; sentimento de exclusão; necessidade de mediação com colegas e professores	P1 a P5
Atendimento educacional especializado (AEE)	Atendimento individualizado; ações em sala e na sala de recursos; mediação afetiva e pedagógica; leitura de provas; produção de recursos	P1 a P5
Recursos e tecnologias assistivas	Impressora <i>Braille</i> , lupa eletrônica, reglete, jogos adaptados, recursos 3D, tablets, softwares leitores de tela, materiais táteis	P1 a P5
Adequações curriculares	Reorganização de avaliações; adaptação de slides; produção de recursos táteis; apoio à construção do Plano Educacional Individualizado (PEI)	P1 a P5
Trabalho colaborativo com docentes	Planejamento conjunto; sensibilização de professores; adequação coletiva de materiais; aplicação de provas em dupla	P1 a P5
Formação docente	Oferta de cursos e oficinas pelo NAPNEE; baixa adesão interna; formação informal no cotidiano escolar	P1 a P5
Desafios para permanência e aprendizagem	Falta de empatia dos colegas; estrutura física inadequada; ausência de piso tátil; sobrecarga da equipe; práticas capacitistas	P1 a P5
Necessidades institucionais	Ampliação da equipe multiprofissional; fortalecimento do diálogo intersetorial; investimentos em formação e tecnologia assistiva	P1 a P5

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em agosto de 2024.

É importante salientar que essas salas adaptadas configuram ambientes de acessibilidade ampliada, concebidos para assegurar condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes com deficiência visual. Trata-se de espaços onde convergem recursos materiais, tecnológicos e humanos voltados à eliminação de barreiras sensoriais e procedimentais, garantindo que o processo avaliativo e formativo ocorra em condições adequadas, seguras e dignas. Tais salas não são apenas locais “diferenciados”, mas dispositivos

⁶ Editais com critérios inclusivos são instrumentos normativos de processos seletivos ou chamadas públicas que incorporam dispositivos específicos para garantir condições equitativas de participação a pessoas com deficiência e outros grupos historicamente minorizados. Esses critérios podem incluir: previsão de cotas; possibilidade de inscrição com solicitação de recursos de acessibilidade (como provas ampliadas, leitor, intérprete, tempo adicional ou atendimento individualizado); orientações para adequações de etapas avaliativas; e mecanismos de acompanhamento institucional para assegurar que o processo seja efetivamente acessível e não discriminatório, em consonância com a legislação educacional inclusiva e com as normas de acessibilidade vigentes.

pedagógicos que traduzem na prática o princípio da acessibilidade educacional: reduzir desvantagens, oferecer meios específicos e favorecer a autonomia do estudante.

As análises apontam que o acesso ao COLUN, embora institucionalizado por meio do sistema de cotas, ainda demanda ajustes estruturais e maior visibilidade no edital de ingresso (P3, P5). Esse dado relatado denota uma tensão recorrente nos debates teóricos sobre educação inclusiva, a saber, o descompasso entre o reconhecimento normativo do direito e sua efetiva concretização no cotidiano escolar, conforme expressa Miranda (2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define como premissa o acesso igualitário à educação, com a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. No entanto, como argumenta Mantoan (2011), os sistemas educacionais frequentemente mantêm dispositivos que, ainda que legalmente inclusivos, funcionam de modo excludente ao negligenciar as singularidades do público da educação especial.

A operacionalização do sistema de cotas no COLUN, embora venha demonstrando um compromisso com a inclusão, ainda apresenta fragilidades que comprometem sua função social. A pouca visibilidade das condições específicas para estudantes com deficiência visual nos editais, por exemplo, evidencia o que Aranha (2004) identifica como uma prática institucional que, sob o discurso da inclusão, mantém dispositivos de invisibilização. Essa ausência de compromisso pode limitar o exercício do direito ao ingresso autônomo, sobretudo quando se considera que o acesso à informação acessível é, em si, uma condição para o exercício da cidadania (Brasil, 2015).

Nesse contexto, a crítica de Chahini (2020) sobre a formação fragmentada dos profissionais da educação torna-se central. A falta de articulação entre os setores responsáveis pela seleção de estudantes e os núcleos de apoio à inclusão, como o NAPNEE, indica não apenas um problema de gestão institucional, mas também de cultura organizacional. O que está em jogo, como destaca Xavier e Moura (2021), é a capacidade da escola de se reconfigurar em suas práticas para acolher, desde o processo seletivo, a diversidade como princípio estruturante, e não como exceção gerida por setores especializados.

Portanto, os ajustes necessários ao processo de ingresso estão além de aspectos técnicos e procedimentais, necessitam de um reconhecimento acerca da deficiência visual como elemento constitutivo do público escolar que, portanto, precisam de ações articuladas entre instâncias administrativas, pedagógicas e comunitárias. Não tem sido fácil avançar nesse sentido, pois a efetivação da inclusão demanda garantias formais e materialização nas práticas

institucionais, operando mudanças que sejam orientadas por uma ética da diversidade e da justiça social.

O processo seletivo é descrito como acessível do ponto de vista técnico, com provas adaptadas e suporte profissional (P1, P2), mas algumas falas destacam que a operacionalização pode falhar quando não há articulação com a equipe do NAPNEE (P2). Nesta colocação, a função do núcleo de inclusão se mostra essencial, mas pode-se também perceber que a narrativa desvela uma disjunção entre os dispositivos normativos e operacionais que sustentam a política de inclusão e sua efetividade nos processos institucionais. Conforme aponta a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a acessibilidade deve ser assegurada de maneira ampla, contemplando não apenas a disponibilização de tecnologias e recursos, mas também a articulação de ações entre os diversos setores que compõem a estrutura escolar.

Embora o oferecimento de provas adaptadas e acompanhamento especializado represente um avanço no cumprimento do direito à igualdade de condições no ingresso, ainda assim a inclusão se mostra frágil, pois a não integralização da lógica institucional comprometida com a inclusão em todas as suas dimensões, torna o processo debilitado. A literatura especializada alerta que a mera existência de recursos técnicos não garante, por si só, a acessibilidade plena (Salton; Agnol; Turcatti, 2017). Conforme defende Mantoan (2011), a inclusão exige a superação de uma racionalidade operacional que fragmenta as responsabilidades e centraliza o atendimento da diversidade em núcleos isolados, como os setores de educação especial.

A ausência de diálogo sistemático com o NAPNEE, conforme indicam os relatos, fragiliza a continuidade e a qualidade das adaptações necessárias, revelando a persistência do modelo integrativo, criticado por Aranha (2004), no qual o estudante com deficiência deve se ajustar à estrutura escolar preexistente, e não o contrário. Esse tipo de configuração institucional limita o alcance do AEE como serviço complementar e suplementar e reitera práticas excludentes sob a aparência da normalidade administrativa.

Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo quando os requisitos legais são formalmente atendidos, a falta de integração entre os setores institucionais compromete a garantia do direito à educação inclusiva. Como sugere Chahini (2020), é preciso um reordenamento ético e organizacional das instituições escolares, no qual a inclusão não seja delegada a setores específicos, mas constitua um princípio estruturador das práticas institucionais. Esse é o desafio posto à escola pública contemporânea, isto é, passar do cumprimento técnico à efetivação política da inclusão.

Os profissionais da escola reconhecem a existência de barreiras sociais e pedagógicas, mas há estudantes que relatam experiências marcadas por sentimentos de uma não efetivação da inclusão nesse espaço, aspectos estes que apontam tanto o potencial acolhedor quanto os limites da inclusão vivida. Em uma das falas, por exemplo, a aluna A1 menciona sentir-se, por vezes, deslocada em sala de aula, especialmente quando não há mediação efetiva com os colegas. Esse relato indica uma carência de práticas que promovam uma cultura de pertencimento, de socialização no ambiente escolar, como apontado por Xavier e Moura (2021), para quem a atuação docente deve ir além do ensino de conteúdos, contemplando também o fomento de vínculos afetivos e empáticos no espaço escolar.

Esses mesmos estudantes também relataram aspectos positivos, como o sentimento de acolhimento no AEE e a valorização de momentos de escuta e suporte individualizado. Para A2, por exemplo, a atuação dos profissionais do NAPNEE foi descrita como “acolhedora” e fundamental para a construção de sua autonomia no processo de aprendizagem. Essa experiência subjetiva vai ao encontro do que destaca Chahini (2020), a importância do AEE como espaço não apenas técnico, mas relacional, em que o cuidado e a escuta constituem pilares essenciais da prática inclusiva.

A fala de A1 sobre as “filas desorganizadas” e os “corredores obstruídos” chamam atenção acerca de como pequenas negligências estruturais e atitudinais podem produzir sentimentos de exclusão e frustração, mesmo em instituições comprometidas com a inclusão. Essas situações geram, como aponta Aranha (2004), uma sensação de não pertencimento, de “estar, mas não fazer parte”, o que compromete a participação autônoma de estudantes nesses locais, sobretudo aos estudantes cegos, que precisam de uma estrutura física segura para movimentar-se.

É preciso considerar que os sentimentos dos estudantes constituem indicadores relevantes de qualidade da inclusão. Quando A1 relata dificuldade em visualizar o quadro e ausência de retorno imediato dos professores quanto à adaptação das atividades, evidencia-se não apenas uma lacuna pedagógica, mas um impacto direto na autoestima e na segurança do aluno diante do processo de aprendizagem. Tais situações configuram o que Omote (2001) denomina “barreiras simbólicas da inclusão”, que atuam silenciosamente, corroendo a autoconfiança e a participação dos indivíduos.

Portanto, a escuta dos sentimentos dos discentes não é apenas um recurso metodológico, mas uma exigência ética e política de qualquer proposta inclusiva. Por isso foi tão importante evidenciar essa narrativa dos estudantes nas análises da presente pesquisa. Entende-se que contribui para deslocar o foco da inclusão como cumprimento de norma e

repositioná-la como experiência vivida e que foi explicitada pelos próprios estudantes do COLUN.

Observou-se nas narrativas um complexo de afetos, contradições, resistências e conquistas e notou-se um ponto central, o AEE como um local de apoio, onde se sentem acolhidos. Incorporar essas dimensões afetivo-subjetivas à formulação de políticas institucionais é fundamental para consolidar uma escola que, de fato, reconheça e valorize a diversidade como fundamento da justiça educacional e, sobretudo, efetive a educação inclusiva.

O AEE é compreendido como um espaço pedagógico e afetivo, onde se realizam adaptações curriculares, mediações e orientações individualizadas. Todavia, sua função transcende a oferta de recursos e estratégias didáticas específicas, passa para uma dimensão na qual se tece uma relação educativa pautada na escuta, no acolhimento e na construção conjunta de sentidos. Essa concepção dialoga com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que define o AEE como serviço complementar e não substitutivo ao ensino regular, com vistas à eliminação de barreiras e à promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

No contexto analisado, observa-se que os profissionais do AEE assumem múltiplas funções, muitas vezes extrapolando suas atribuições formais para suprir lacunas da instituição, atuando, por exemplo, como ledores e escribas (P3). Essa sobreposição de papéis evidencia, por um lado, o comprometimento ético e político desses profissionais com a formação integral do estudante com deficiência visual; por outro, revela um ponto crítico: quando o AEE passa a absorver funções que deveriam ser distribuídas entre diferentes setores da escola — como apoio à avaliação, acessibilidade comunicacional ou acompanhamento individualizado durante atividades avaliativas — cria-se uma dependência estrutural que distorce a finalidade do próprio serviço. Em vez de atuar de forma especializada, preventiva e articuladora, o AEE é deslocado para funções operacionais e imediatistas, o que empobrece sua atuação pedagógica e compromete o caráter colaborativo previsto nas normativas da educação inclusiva.

Essa extração também sinaliza uma ambiguidade institucional: ao mesmo tempo em que as demandas recaem sobre o AEE, não há mecanismos formais que reconheçam, regulamentem ou distribuam tais responsabilidades de maneira equitativa entre docentes, coordenações e gestão escolar. O resultado é um cenário no qual o AEE opera como “solucionador de emergências”, preenchendo vazios que decorrem da ausência de planejamento preventivo, de formação docente específica e de políticas de acessibilidade consolidadas. Tal dinâmica reforça a necessidade de repensar o lugar do AEE na instituição, de modo que ele não

seja reduzido a um serviço de apoio reativo, mas atuante na construção de condições estruturais de inclusão, conforme orientam a política nacional e a literatura especializada.

Em síntese, embora a atuação dos profissionais do AEE demonstre sensibilidade, criatividade e compromisso, ela também expõe uma tensão institucional relevante: quanto mais o AEE assume funções que extrapolam sua natureza especializada, mais se dilui sua capacidade de incidir estratégicamente sobre o projeto pedagógico e de promover ações integradas que previnam barreiras antes que elas se consolidem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é pertinente evocar as reflexões de Chahini (2020), ao afirmar que o AEE não deve ser entendido como uma instância isolada de atendimento, mas como um espaço de articulação institucional e de reflexão pedagógica coletiva. Quando reduzido a um local de atendimento técnico especializado, o AEE corre o risco de ser instrumentalizado como um “espaço compensatório”, aliviando as tensões geradas por uma escola que ainda não se reorganizou para acolher a diversidade. O envolvimento afetivo dos profissionais, embora essencial, não pode ser interpretado como substituto de políticas institucionais consolidadas.

A centralidade do AEE na vivência escolar dos estudantes com deficiência visual também evidencia que ele se constitui como espaço de pertencimento, segurança e reconhecimento. Os próprios relatos dos discentes refletem essa concepção sobre o AEE se constituir, muitas vezes, o único espaço em que se sentem plenamente acolhidos e compreendidos. Essa dimensão afetiva do trabalho pedagógico, embora frequentemente invisibilizada nos planejamentos e documentos oficiais, é fundamental para sustentar os processos de aprendizagem e de subjetivação dos discentes, conforme destacam Aranha (2004) e Mantoan (2011).

Portanto, a análise das narrativas dos profissionais de AEE do COLUN apresenta-se longe de ser apenas um suporte técnico, se mostrou como um ponto de apoio, um dispositivo pedagógico, ético e político de resistência à lógica excludente da escola tradicional, sendo assim, é preciso pensá-lo de forma que englobe entre outras coisas, a valorização, formação contínua dos profissionais envolvidos e articulação com o currículo regular. Estas são condições fundamentais para que ele não seja apenas um “refúgio” no interior da escola, mas sim um núcleo estruturante de práticas inclusivas, comprometidas com a inclusão e com a transformação educacional de estudantes com deficiência.

No tocante aos recursos, há um reconhecimento da existência de tecnologias assistivas no COLUN (P2, P4), embora insuficientes frente à demanda crescente. Essa insuficiência revela o que Mantoan (2011) e Miranda (2014) vêm apontado como um dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva, ou seja, a descontinuidade no

provimento de recursos e a falta de políticas institucionais estruturantes. A presença de tecnologias assistivas e dos demais recursos materiais é condição necessária, mas não suficiente, para garantir a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência. Quando tais recursos são escassos ou distribuídos de forma desigual, acabam por intensificar a dependência dos estudantes em relação aos profissionais do AEE e limitar sua autonomia no processo educativo.

Muitos professores produzem, artesanalmente, materiais pedagógicos para usarem no AEE, aspecto este que evidencia não apenas o compromisso ético desses indivíduos com a inclusão, mas também uma forma de resistência às ausências institucionais. Trata-se de um fazer criativo e responsável, que, embora potente, não deveria substituir políticas sistemáticas e sustentáveis de acessibilidade. Como destacam Salton, Agnol e Turcatti (2017), a informalidade na provisão de recursos educacionais adaptados revela um cenário de precarização e sobrecarga, que, em longo prazo, compromete tanto a qualidade da inclusão quanto a saúde institucional dos processos educativos.

A dependência de projetos como o (Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR)⁷ para garantir recursos também aponta para uma fragilidade estrutural. A lógica de projetos temporários, embora importante no curto prazo, não assegura continuidade nem institucionalização das práticas inclusivas. Conforme observa Aranha (2004), uma política de inclusão efetiva exige financiamento estável, planejamento articulado e mecanismos de avaliação permanentes, elementos que não podem ser supridos por ações pontuais, ainda que bem-intencionadas.

A formação docente aparece, nos dados da pesquisa, como um dos pontos mais críticos do processo de inclusão no COLUN. Apesar das diversas iniciativas promovidas pelo NAPNEE, a baixa adesão dos professores é recorrente e atribuída, sobretudo, à sobrecarga de funções e à ausência de políticas institucionais que priorizem a inclusão como eixo formativo transversal (P4, P5). Essa constatação ecoa as análises de Chahini (2020), que argumenta que,

⁷ O RENAFOR, sigla para Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é um programa do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo promover a formação continuada de professores, com ênfase na educação inclusiva. Desenvolvido em parceria com universidades federais e institutos federais de todo o país, o programa busca qualificar professores por meio de cursos que abordam práticas pedagógicas e conhecimentos necessários para a atuação em contextos inclusivos. Para isso, o RENAFOR descentraliza recursos para que essas instituições ofereçam formações destinadas a professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares e demais docentes da educação básica, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais e para a efetivação de políticas de inclusão. Sobre o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, Cf. Brasil (2018b).

sem o comprometimento da gestão escolar e o envolvimento sistemático dos docentes, o discurso da inclusão tende a se restringir a nichos de atuação isolada.

A sobrecarga docente, apontada como fator limitante, deve ser compreendida em sua dimensão estrutural, isto é, trata-se de um sintoma da precarização do trabalho docente, que reduz as possibilidades de participação em ações formativas e de reflexão coletiva. A formação continuada, muitas vezes concebida como atividades extracurriculares, perde força diante das exigências burocráticas e da fragmentação das jornadas de trabalho. Como consequência, os processos formativos tornam-se alheios, quando deveriam estar no centro da política pedagógica da escola.

Diante desse cenário, os profissionais do AEE têm recorrido à formação no cotidiano como estratégia alternativa, por meio de orientações diretas, trocas informais e construção de vínculos com os docentes. Esta estratégia, embora não sistematizada, mostra-se como uma alternativa de colaboração entre os profissionais nessa busca de efetivar a inclusão preconizada pelas leis. Segundo Xavier e Moura (2021), essas ações de formação situada, enraizadas nas necessidades concretas dos indivíduos escolares, são fundamentais para gerar mudanças nas práticas pedagógicas e materializar processos educativos mais inclusivos.

Entretanto, é preciso cuidado para que essas iniciativas não se tornem compensatórias à ausência de ações institucionais consistentes. Isto é, as políticas que norteiam a Educação Especial Inclusiva precisam estar atentas quanto à aplicação. A formação no cotidiano deve ser reconhecida e valorizada, mas também articulada a uma política de formação continuada mais ampla, que contemple aspectos pedagógicos, éticos e políticos da inclusão. Nesse sentido, entende-se que poderá ser possível superar fragilidades e seguir em direção a uma cultura escolar inclusiva na prática e não apenas na teoria.

Os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual no contexto do COLUN mostraram um cenário de contradições entre a exigência das leis de inclusão e as condições concretas de sua implementação. Entre os principais entraves identificados pelos participantes da pesquisa, destacam-se a ausência de equipe multidisciplinar, a precariedade da infraestrutura escolar. Entre estas ausências, notou-se a inexistência de piso tátil e de sinalização em braille, bem como a desigualdade de acesso provocada pela localização da escola e pela condição socioeconômica dos estudantes (P3, P5). Observando o que foi encontrado, durante a pesquisa de campo em comparação ao preconizado nas políticas de inclusão, percebe-se as barreiras que limitam não apenas o acesso físico e intelectual dos estudantes, mas também o direito ao pertencimento e à permanência qualificada desses indivíduos no espaço educacional.

A ausência de equipe multidisciplinar precisa ser repensada, pois essa falha estrutural no provimento de suporte especializado contínuo, fere o direito previsto tanto pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) quanto pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e outros profissionais são essenciais não apenas para o atendimento individualizado, mas para compor uma rede de cuidado e orientação que transcende o campo estritamente pedagógico. A presença de uma equipe multidisciplinar potencializa ações preventivas e intervencionistas diante das diversas dificuldades que atravessam a trajetória escolar de discentes com deficiência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Quanto à infraestrutura, a ausência de elementos básicos de acessibilidade, como sinalização tátil e recursos visuais adaptados, configura uma violação direta aos princípios de desenho universal, defendidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a) e internalizados no ordenamento jurídico brasileiro. Como aponta Sasaki (2010), a acessibilidade não pode ser entendida como um adereço ou um diferencial, mas como uma condição prévia e inegociável para a efetivação dos direitos educacionais. A inexistência desses recursos no COLUN compromete diretamente a mobilidade, a segurança e a autonomia dos estudantes com deficiência visual, ao mesmo tempo em que fortalece uma cultura institucional que ainda naturaliza a exclusão espacial.

A desigualdade de acesso, marcada por fatores socioeconômicos e geográficos, também é um aspecto central. A localização da escola e os custos com transporte e alimentação são barreiras silenciosas que impactam de forma desigual os estudantes oriundos de famílias com estratos sociais mais vulneráveis. Tais fatores se entrelaçam à deficiência visual, produzindo uma intersecção de vulnerabilidades que exige respostas intersetoriais e comprometimento político. Como destaca Fraser (2006), a justiça educacional não se resume ao reconhecimento da diferença, mas exige redistribuição de recursos e condições efetivas de participação. No caso dos estudantes com deficiência visual do COLUN, o acesso universal à escola não pode ser confundido com acesso equitativo, uma vez que a experiência educacional dos discentes com deficiência é mediada por assimetrias sociais estruturais.

Apesar do cenário desafiador, é importante ressaltar que os participantes da pesquisa não se limitaram à denúncia, ao contrário, apresentaram algumas propostas concretas de enfrentamento, como a ampliação do quadro de recursos humanos e tecnológicos, o fortalecimento da formação continuada dos docentes e a reconfiguração dos espaços escolares. Chama-se atenção aqui para a questão de as políticas descreverem a necessidade de profissionais na educação em colaboração, ou seja, exigem tanto uma equipe multidisciplinar e

não proporcionam a entrada de novos profissionais nesses espaços. Os concursos para área de Educação Especial são escassos, as contratações via seletivos também são inexpressivas e quando acontece os salários são irrisórios.

Ao propor formações aos professores atuantes, a instituição desgasta os professores, tentando atribuir mais e mais funções, que poderiam ser compartilhadas com uma equipe maior, nova, com profissionais específicos na área, mas o descaso do Estado com a promoção de concursos e seletivos é evidentemente um problema que precisa ser debatido.

Faz-se necessário uma transformação institucional que pode ser mobilizado desde que haja vontade política. A formação continuada de professores é importante, mas se faz urgente que a equipe de professores, psicólogos, assistente social e demais atores se amplie. A escola inclusiva, como destaca Mantoan (2011), não é um modelo acabado, mas um projeto em construção permanente, sustentado pela escuta, pela corresponsabilidade e pela revisão contínua das práticas.

Portanto, os desafios apontados não devem ser lidos como obstáculos intransponíveis, mas como indicadores de aspectos que exigem atenção e investimento sistemático. O reconhecimento das barreiras, quando acompanhado de propostas concretas e de uma análise crítica da realidade, é o primeiro passo para a construção de um ambiente escolar mais justo, acessível e humanizado.

5.4 Análise integrada das perspectivas sobre inclusão e atendimento educacional no COLUN

A análise conjunta das entrevistas com os discentes com deficiência visual, os docentes que atuam diretamente com esses estudantes e os profissionais do AEE vinculados ao NAPNEE do COLUN permitiu delinear um quadro abrangente da dinâmica institucional de acesso, permanência e atendimento educacional especializado. Ao integrar essas vozes, observa-se que a inclusão no COLUN se sustenta em princípios normativos sólidos, mas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que comprometem sua plena materialização.

Os dados evidenciam avanços importantes, como a oferta do AEE, a realização de adequações curriculares, a existência de salas com recursos de acessibilidade e a disponibilização de materiais em formatos variados, incluindo Braille e ampliação. Entretanto, essas iniciativas ainda se apresentam de forma fragmentada e dependentes do esforço individual dos profissionais, o que demonstra uma distância entre a política institucional e a operacionalização cotidiana. É nesse ponto que se manifesta o movimento destacado por

Aranha (2004) e Omote (2001): a inclusão, quando sustentada apenas por dispositivos normativos e por práticas isoladas, corre o risco de tornar-se simbólica, perdendo força enquanto processo coletivo e sistemático de transformação escolar.

Do ponto de vista discente, as percepções revelam um cenário ambivalente. Há reconhecimento de que determinadas ações favorecem a participação e o aprendizado, mas emergem também relatos de barreiras persistentes — pedagógicas, comunicacionais e atitudinais — que impactam a permanência com qualidade. Essa tensão confirma o argumento de Mantoan (2011): inclusão não se resume à presença física do estudante, mas exige condições reais de aprendizagem, participação e autonomia.

Os docentes, por sua vez, demonstram disposição para colaborar com a inclusão, mas reconhecem limitações formativas significativas, sobretudo no que diz respeito ao domínio das especificidades da deficiência visual, ao uso de tecnologias assistivas e à construção de metodologias acessíveis. Essa insuficiência formativa — mencionada também por Chahini (2020) — repercute diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e sinaliza a necessidade de políticas institucionais mais estruturadas de formação continuada, que articulem teoria, prática e acompanhamento sistemático.

Os profissionais do AEE/NAPNEE apresentam uma visão crítica do contexto, destacando entraves organizacionais relacionados à sobrecarga, à atuação reativa (e não preventiva) e à baixa articulação intersetorial. Embora reconheçam avanços, apontam que a ausência de fluxos formais de comunicação e de planejamento conjunto reduz a efetividade do serviço. Essa constatação confirma a literatura que defende o AEE como prática colaborativa e preventiva, e não como resposta apenas às barreiras já identificadas.

A integração dos dados permite concluir que a inclusão de estudantes com deficiência visual no COLUN se mantém como um processo em desenvolvimento, marcado por tensões entre o discurso normativo e a prática educativa, exatamente como apontam Aranha (2004), Chahini (2020), Mantoan (2011) e Omote (2001). A análise mostra que, para avançar, é imprescindível consolidar políticas formativas contínuas e específicas, fortalecer o trabalho colaborativo entre docentes e profissionais do AEE, criar mecanismos institucionais de planejamento preventivo e ampliar os recursos de acessibilidade pedagógica e tecnológica.

Em síntese, o COLUN possui bases importantes para uma escola inclusiva, mas ainda depende da articulação orgânica entre políticas, práticas e cultura institucional. A consolidação desse processo exige que a inclusão deixe de ser sustentada por esforços individuais e passe a ser compreendida como responsabilidade institucional compartilhada, alinhada às demandas

reais dos estudantes e às exigências éticas e legais que fundamentam a educação inclusiva no país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos delineados neste estudo, que foram analisar as condições de acesso, permanência e atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no COLUN/UFMA, foi possível afirmar que esta investigação revelou um conjunto complexo de avanços e desafios que atravessam a institucionalização das práticas inclusivas. Esta complexidade foi perceptível tanto nas dimensões normativas e estruturais quanto nas experiências vivenciadas pelas pessoas envolvidas: estudantes, professores e profissionais do AEE.

A partir da escuta atenta das falas dos discentes com deficiência visual, emerge um panorama permeado por ambivalências. Ao mesmo tempo em que reconhecem tímidos avanços institucionais em termos de acolhimento, adaptações e suporte técnico, também expressam insatisfação com os entraves persistentes na instituição que influenciam nas dificuldades de permanência, participação e aprendizagem. Foi visível o sentimento de frustração, cansaço e isolamento. Os estudantes convivem com experiências de pertencimento e reconhecimento, sobretudo quando há escuta ativa, uso de tecnologias assistivas e mediações eficazes realizadas pelo AEE. Essa ambiguidade vivida por A1 e A2 materializa as tensões entre o discurso normativo da inclusão e a realidade cotidiana de sua efetivação.

No tocante ao acesso, os dados obtidos indicam que o COLUN possui um processo seletivo com previsões legais de inclusão, como cotas para pessoas com deficiência e a disponibilização de recursos de acessibilidade (provas ampliadas, leitor, tempo adicional). Entretanto, os estudantes apontam falhas na operacionalização desses recursos, como a ausência de orientações claras no edital ou falhas na articulação com o NAPNEE. Assim, o ingresso, portanto, ainda depende da mediação de amigos, familiares e outras pessoas para dispor de informações e orientações dos trâmites de acesso na referida instituição, fragilizando a universalidade da política de acesso e revela sua dependência de estratégias compensatórias e não sistêmicas. A dimensão da permanência escolar é atravessada por fatores pedagógicos, sociais e estruturais.

Com a pesquisa foi possível compreender que, embora existam adaptações metodológicas e avaliações diferenciadas, essas práticas não são sistematizadas nem universalizadas entre os docentes. A formação continuada foi bem explicitada entre os entrevistados docentes, muitos professores reconhecem a relevância da inclusão, mas sentem-se inseguros diante da ausência de preparo técnico e da sobrecarga de suas funções. Essa lacuna influencia diretamente a qualidade da permanência dos estudantes com deficiência visual, que

se sentem, muitas vezes, sobrecarregados pela necessidade constante de reivindicar seus direitos e orientar os próprios professores quanto às suas necessidades educacionais específicas.

No plano da convivência e da cultura escolar, os discentes com deficiência visual relataram dificuldades na construção de vínculos empáticos com colegas e docentes, sentimento de invisibilidade, bem como o impacto negativo de estruturas físicas inadequadas, como corredores obstruídos, ausência de piso tátil e de sinalização em *Braille*. Ao mesmo tempo, destacaram positivamente o apoio oferecido pelo AEE, o acolhimento de profissionais sensíveis e a possibilidade de expressar suas demandas em espaços institucionais mais acolhedores. Esses relatos mostraram que a permanência está intrinsecamente relacionada não apenas ao cumprimento de protocolos, mas à constituição de relações pedagógicas e afetivas que legitimem a presença desses estudantes no espaço escolar.

O AEE, nesse cenário, assume papel central. Foi identificado como um espaço de mediação, acolhimento e desenvolvimento de autonomia, sendo muitas vezes o único ambiente onde os discentes com deficiência visual se sentem verdadeiramente reconhecidos como protagonistas, importantes, na instituição. Os profissionais do AEE demonstram um forte compromisso ético e político com a inclusão, indo além de suas atribuições formais e atuando como ledores, escribas, orientadores de docentes e articuladores institucionais. Todavia, sua atuação também é tensionada pela sobrecarga, ausência de equipe multiprofissional e fragilidade na articulação com os demais setores da escola.

Nas falas dos profissionais do AEE, destaca-se uma consciência crítica sobre os limites da prática inclusiva no COLUN. Os profissionais apontaram ausência de políticas formativas estruturadas, a dependência de projetos temporários, como o RENAFOR, para obtenção de recursos e a necessidade de ampliação da equipe técnica. Reflete-se, então, que mesmo com o esforço constante de suprir lacunas institucionais por meio da criatividade pedagógica e da formação situada, em articulação direta com os docentes, as políticas precisam ser mais rigorosas com a fiscalização e acompanhamento da efetivação legal desses direitos.

Ao confrontar as três narrativas, discentes, docentes e profissionais do AEE, observa-se a existência de pontos de convergência quanto às potencialidades do COLUN, mas também sobre a urgência de reestruturações. O acesso, embora institucionalizado, precisa de maior visibilidade e articulação nos editais e nos canais de comunicação interna. A permanência requer um ambiente físico acessível, currículos flexíveis, práticas pedagógicas anticapacitistas e suporte emocional. O AEE, por sua vez, precisa ser reconhecido como um serviço essencial à equidade educacional, com investimento sistemático e integração intersetorial.

Enquanto autora e integrante do grupo de estudantes com deficiência visual, reforço que esta dissertação também é um exercício de enunciação situada. As análises aqui desenvolvidas partem não apenas do olhar da pesquisadora, mas também da vivência de quem percorre, diariamente, os caminhos da exclusão, da resistência e da reivindicação do direito à educação. Trata-se, portanto, de uma produção que combina rigor analítico com engajamento político, com o objetivo de contribuir para a construção de políticas mais justas e práticas mais sensíveis às diferenças.

Diante disso, reafirma-se que a inclusão educacional não pode ser tratada como um projeto setorial, atribuído apenas a núcleos específicos ou a indivíduos isolados. Ela precisa ser assumida como princípio organizador de toda a cultura escolar, com compromisso coletivo, planejamento estratégico e políticas públicas articuladas. A formação docente deve ser contínua, crítica e situada; os recursos devem ser acessíveis, atualizados e permanentes; e a escuta dos estudantes com deficiência deve ser incorporada às decisões institucionais, não como exceção, mas como parte da normalidade democrática.

Na discussão sobre a polissemia presente nos termos “inclusão”, “integração”, “pesquisa inclusiva” e “inclusão total”, a pesquisa buscou justamente desmistificar esses usos ambíguos a partir de experiências concretas no Colun. Em vez de uma definição abstrata, o estudo procura evidenciar o que significa, na prática, construir um modelo de inclusão efetiva em uma escola de aplicação: uma escola em que todas as ações e todos os estudantes possam participar de maneira igualitária, com acesso a ensino de qualidade, materiais adequados e condições reais de circulação e permanência em todos os espaços. O Colun, nesse sentido, demonstra um movimento consistente em direção a esse modelo.

Os dados coletados no estudo, contudo, evidenciam uma baixa adesão dos professores às formações continuadas relacionadas à inclusão, fenômeno que pode ser parcialmente explicado pela sobrecarga de trabalho e pelo acúmulo de projetos individuais. Apesar disso, o estudo aponta que a formação docente é fundamental para superar barreiras pedagógicas e atitudinais, pois muitos professores relatam insegurança, medo de errar e desconhecimento acerca do Braille, das tecnologias assistivas, dos leitores de tela e de outros recursos essenciais ao atendimento de estudantes com deficiência visual. Embora o AEE ofereça formações, parte do corpo docente simplesmente não participa. A posição defendida é que a participação deveria ocorrer ao menos em momentos institucionais obrigatórios, como formações pedagógicas gerais, de forma que todos estivessem presentes. A partir desse espaço obrigatório, seria possível introduzir temáticas relacionadas à inclusão.

Reconhece-se, porém, a importância de estratégias mais motivadoras. Em vez de apenas impor a participação, considera-se que a criação de incentivos institucionais poderia tornar as formações mais atrativas e integradas ao cotidiano pedagógico, evitando a resistência natural gerada pela obrigatoriedade. Programas de reconhecimento, valorização e suporte técnico contínuo podem contribuir para essa mudança de cultura. Nesse aspecto, a equipe do AEE poderia assumir um papel ainda mais central como espaço de acolhimento, orientação e acompanhamento dos docentes.

Outro desafio relevante diz respeito à ausência de uma equipe multidisciplinar completa, situação recorrente em instituições públicas. No Colun, essa lacuna tem sido parcialmente superada por meio de articulações intersetoriais, com a realização de rodas de conversa, atendimentos compartilhados, visitas domiciliares e ações em parceria entre NAPNEE e Núcleo de Assistência Estudantil (NAE). Mesmo sem todos os profissionais formalmente previstos, essas articulações permitem construir respostas coletivas mais abrangentes para estudantes e famílias.

Quanto aos achados da pesquisa, ainda surpreende constatar que, em pleno contexto contemporâneo de grande circulação de informações e em uma escola reconhecida por sua excelência, práticas excludentes persistam. Mesmo com um quadro de profissionais altamente qualificados, muitos deles mestres e doutores envolvidos tanto em projetos individuais quanto coletivos, continue ocorrendo situações em que estudantes com cegueira legal e baixa visão, por exemplo, não recebem o suporte necessário, porque o professor continua a escrever no quadro com uma fonte de letra que não atende a necessidade específica do estudante. Essa postura afeta diretamente a autoestima, a saúde mental e o percurso formativo desses estudantes.

Assim, o trabalho reforça que o compromisso político com a inclusão se intensifica justamente ao evidenciar essas contradições: a existência de uma instituição de excelência que, ainda assim, reproduz práticas excludentes e capacitistas. A pesquisa, portanto, reafirma a necessidade de reconhecer essas tensões, apontar caminhos possíveis e destacar que a inclusão não pode ser apenas um discurso, mas um exercício cotidiano, situado e politicamente assumido.

É importante destacar que a triangulação metodológica da presente pesquisa, ao integrar as falas de estudantes, docentes e profissionais do AEE, constituiu-se como um recurso analítico fundamental para assegurar a densidade e a credibilidade da pesquisa. Essa estratégia permitiu não apenas contrastar diferentes percepções sobre os mesmos fenômenos, mas também evidenciar zonas de convergência e de tensão entre os discursos. A escuta múltipla possibilitou

mapear com maior precisão os pontos de fragilidade e de potência das práticas inclusivas no COLUN, ao mesmo tempo em que valorizou a complexidade dos processos educacionais, superando interpretações simplistas ou unidimensionais.

No entanto, reconhece-se que a pesquisa enfrentou alguns impedimentos e limitações, inerentes tanto ao contexto institucional quanto à posição da própria pesquisadora. Houve dificuldades no agendamento e na disponibilidade de alguns participantes, além da limitação no número de discentes com deficiência visual atualmente matriculados, o que reduziu o universo de entrevistados. A ausência de observação direta em sala de aula, em função de restrições institucionais e de tempo, também impediu a obtenção de dados mais amplos sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Ainda assim, essas limitações não comprometeram a profundidade da análise, pois foram compensadas pelo caráter qualitativo da abordagem e pela densidade dos relatos coletados.

Nesse percurso, as próprias reflexões críticas se intensificaram: percebeu-se que a condição de pesquisadora com deficiência visual não é apenas uma posição de fala, mas também um lugar de escuta sensível, de desnaturalização de normas e de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Ao analisar a estrutura institucional que me forma e me atravessa, reafirmo que a pesquisa é, também, um gesto político de afirmação de minha subjetividade e de minha existência como indivíduo epistêmico.

Ao fim deste percurso investigativo, espera-se que este estudo possa inspirar transformações concretas não apenas no COLUN, mas em outras instituições de ensino que ainda tratam a inclusão como retórica e não como prática. Que as vozes aqui registradas, dos discentes, dos professores e dos profissionais do AEE, ecoem nos espaços decisórios e contribuam para consolidar um projeto educacional que valorize, acolha e respeite a pluralidade humana. Que, enfim, possamos construir uma escola em que todos tenham o direito de aprender, de permanecer e de serem reconhecidos em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- ALVES, L. M. A. **Formação e práticas em salas de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/ligia_maria_acacio_alves.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao (org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, que tratam da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaactualizada-pl.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaactualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** educação especial um direito garantido: livro 1. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3aditica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <https://share.google/UsfGuI92scnoHfacB>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo viver sem limite:** Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/PlanoNacionaldosDireitosdaPessoacomDeficienciaNovoViverSemLimite.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. rev. e atualizada. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010:** pessoas com deficiência. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012a.

Disponível em:

https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acaoinstitutional/SNPDPCD_censo_2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep. Brasília, DF, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, T. H. C. O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação especial. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CONCEIÇÃO, A. de N.; BARBOSA, M. P.; VIEIRA, C. M. Atitudes sociais e inclusão: análise de produções científicas. Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 37990-38006, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6570>. Acesso em: 8 set. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 5 mar. 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [S. l.], jun. 2025. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HASS, C. O papel “complementar” do atendimento educacional especializado (AEE): implicações para a ação pedagógica. *In: ANPED SUL*, 11., 2016. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR. 2016. Disponível em: http://www.anpedssul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_clarissa-haas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. *In: INTITUTO PARADIGMA. Biblioteca*. São Paulo, 25 mar. 2011. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUc4sSp9mGIk_GjjBPEq_nD2a&gclid=Cj0KCQjwxL7GBhDXARIsAGOcmINVHF82-UmWN8ahuzh1jaHUQgSBk_R9htW-7mGOMnxvGZkvQoQQ8NcaAnPZEALw_wcB. Acesso em: 10 mar. 2025.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDONÇA, A. A. S. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/issue/view/63>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINETTO, M. de F. **Curriculum na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPX, 2008.

MIRANDA, M. J. C. E. **Educação infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011. 478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

MIRANDA, W. T. S. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Editora, 2004.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (org.). Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Assembléia Geral. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e

práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, D. **Educação especial e inclusiva:** perspectivas, relatos e evidências. 5. São Paulo: AYA Editora, 2024.

PRADO, A. R. de A.; LOPES, M. E.; OMSTEIN, S. W. **Desenho universal:** caminhos da acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2010.

ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SALTON, B. P.; AGNOL, A. D.; TURCATTI, A. **Manual de acessibilidade em documentos digitais. Bento Gonçalves:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Escolar/Livro%20-20Manual%20de%20Acessibilidade%20em%20Documentos%20Digitais%20\(1\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Escolar/Livro%20-20Manual%20de%20Acessibilidade%20em%20Documentos%20Digitais%20(1).pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documents/a-educacao-inclusiva-um-meio-de-construir-escolas-para-todos-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, C.; HOSTINS, R. C. L.; MENDES, R. da S. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 10-29, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Edital Colun nº 02, de 21 de dezembro de 2009.** Comunica aos interessados a Abertura de Inscrição para o Processo Seletivo para Ingresso de Alunos no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 5ª séries); 1º ano do Ensino Médio e Cursos Técnicos: Administração, Meio Ambiente e Enfermagem, conforme oferta de vagas, determinado em reunião do Conselho Diretor do dia 12 de dezembro de 2009. São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: https://www.ufma.br/editais/arquivos/download_colun.pdf. Acesso em: 10 mar. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Edital Colun nº 01, de 11 de janeiro de 2011.** Comunica aos interessados a Abertura de Inscrição para o Processo Seletivo para Ingresso de Alunos no 5º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª, 6ª, 7ª e 8ª séries); 1º ano do Ensino Médio e Cursos Técnicos em: Administração, Meio Ambiente e Enfermagem, conforme oferta de vagas, determinado em Conselho Diretor no dia 29 de novembro de 2010. São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: https://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_colun.pdf. Acesso em: 10 mar. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Regimento Interno do Colégio Universitário**: Portaria nº 58/88. São Luís: UFMA, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Pró-Reitoria de Ensino publica edital de chamada para submissão de projetos de ensino de monitoria para o Colun**. São Luís, 28 fev. 2023. Disponível em: <https://portaldapadrao.ufma.br/site/noticias/pro-reitoria-de-ensino-publica-edital-de-chamada-para-submissao-de-projetos-de-ensino-de-monitoria-para-o-colun/COLUN.jpg/view>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VON FRUAUFF, N. *et al.* Educação inclusiva digital: tecnologias assistivas para estudantes com necessidades especiais. **IOSR Journal of Business and Management**, [S. l.], v. 26, n. 8, p. 67-75, 2024.

XAVIER, N.; MOURA, R. dos S. Alunos com deficiência visual: atuação do professor no processo de inclusão social. **Logos & Culturas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 8-25, 2021. Disponível em: <https://share.google/z3HRdA2fC0ejN58ci>. Acesso em: 15 jan. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO COLUN

- 1^a Em sua percepção, como vem ocorrendo o acesso de estudantes com deficiência visual no COLUN?
- 2^a Por qual meio você ingressou no COLUN?
- 3^a Você solicitou algum recurso e/ou tecnologia assistiva para realizar o seletivo do COLUN? Se sim, qual foi? Foi atendido(a)?
- 4^a Há acessibilidade durante o processo seletivo do COLUN para os estudantes com deficiência visual? Caso afirmativo, como ocorre e quais são?
- 5^a Como você se sente em sala de aula? Consegue entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?
- 6^a Já recebeu atendimento educacional especializado no COLUN? Se afirmativo, qual foi o tipo de atendimento? Por qual motivo e quem fez o atendimento?
- 7^a Você se sente satisfeito(a) com o atendimento educacional especializado do COLUN? Por quê?
- 8^a Já foi realizada alguma adequação curricular para você, no COLUN? Se sim, qual foi, quem fez e por qual motivo?
- 9^a No COLUN há recursos materiais e/ou tecnologias assistivas que atendam às necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência visual? Se sim, quais são?
- 10^a Você enfrenta alguma dificuldade e/ou desafio para permanecer, aprender e concluir seus estudos, no COLUN? Se sim, quais são e por quê?
- 11^a Para você, quais são as principais dificuldades e/ou desafios de acesso, permanência e atendimento educacional especializado vivenciados pelos discentes com deficiência visual no COLUN?
- 12^a Você acha que falta alguma coisa para garantir o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no COLUN? Se sim, o que ainda falta e o que precisa ser melhorado?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA
AOS PROFESSORES DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO COLUN**

- 1^a Em sua percepção, como vem ocorrendo o acesso de discentes com deficiência visual no COLUN?
- 2^a Para você, há acessibilidade durante o processo seletivo do COLUN para os discentes com deficiência visual? Caso afirmativo, como ocorre e quais são?
- 3^a Em sua percepção, como o seu discente com deficiência visual se sente em sala de aula? Ele consegue entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?
- 4^a Você já realizou algum atendimento educacional especializado em sala de aula para discentes com deficiência visual? Se afirmativo, qual foi o tipo de atendimento e por qual motivo?
- 5^a Os discentes com deficiência visual se sentem satisfeitos com o atendimento educacional especializado do COLUN? Por quê?
- 6^a No COLUN há recursos materiais e/ou tecnologias assistivas que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência visual? Se sim, quais são?
- 7^a Você já fez alguma adequação curricular para discentes com deficiência visual, no COLUN? Se afirmativo, qual foi e por qual motivo?
- 8^a Há trabalho colaborativo entre os profissionais do NAPNEE e os professores em relação aos discentes com deficiência visual? Se sim, como ocorre essa parceria?
- 9^a Para você, existem ações formativas de capacitação dos docentes para atender as necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência visual no COLUN? Se sim, quem participa dessas ações e quem as oferta?
- 10^a Em sua percepção, os discentes com deficiência visual enfrentam alguma dificuldade e/ou desafio para permanecer, aprender e concluir seus estudos, no COLUN? Se sim, quais são e por quê?
- 11^a Quais são as principais dificuldades e/ou desafios de acesso, permanência e atendimento educacional especializado vivenciados pelos discentes com deficiência visual no COLUN?

- 12^a Para você, falta alguma coisa para garantir o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no COLUN? Se sim, o que ainda falta e o que precisa ser melhorado?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA
AOS PROFISSIONAIS DO NAPNEE DO COLUN**

- 1^a Em sua percepção, como vem ocorrendo o acesso de discentes com deficiência visual no COLUN?
- 2^a Para você, há acessibilidade durante o processo seletivo do COLUN para os discentes com deficiência visual? Caso afirmativo, como ocorre e quais são?
- 3^a Como os discentes com deficiência visual se sentem em sala de aula? Eles conseguem entender os conteúdos, acompanhar as aulas e aprender?
- 4^a Já foi realizado algum atendimento educacional especializado em sala de aula para discentes com deficiência visual? Se afirmativo, qual foi o tipo de atendimento e por qual motivo?
- 5^a Na sua percepção, os discentes com deficiência visual se sentem satisfeitos com o atendimento educacional especializado do COLUN? Por quê?
- 6^a No COLUN há recursos materiais e/ou tecnologias assistivas que atendam às necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência visual? Se sim, quais são?
- 7^a Já foi realizada alguma adequação curricular para discentes com deficiência visual, no COLUN? Se afirmativo, qual foi e por qual motivo?
- 8^a Há trabalho colaborativo entre os profissionais do NAPNEE e os professores em relação aos discentes com deficiência visual? Se sim, como ocorre essa parceria?
- 9^a Para você, existem ações formativas de capacitação dos docentes para atender as necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência visual no COLUN? Se sim, quem participa dessas ações e quem as oferta?
- 10^a Os discentes com deficiência visual enfrentam alguma dificuldade e/ou desafio para permanecer, aprender e concluir seus estudos, no COLUN? Se sim, quais são e por quê?
- 11^a Para você, quais são as principais dificuldades e/ou desafios de acesso, permanência e atendimento educacional especializado vivenciados pelos discentes com deficiência visual no COLUN?

- 12^a Você acredita que falta alguma coisa para garantir o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no COLUN?
Se sim, o que ainda falta e o que precisa ser melhorado?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro (a) Participante da Pesquisa

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **ACESSO, PERMANÊNCIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Cujo objetivo geral é analisar o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado de discentes com deficiência visual do Colégio Universitário (COLUN), em São Luís do Maranhão. A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar, que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, como receio em responder alguma questão, mas, caso isso venha a ocorrer, você não será obrigado a responder e não precisará dar nenhuma explicação e/ou justificativa. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidade de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá de forma segura dentro da própria instituição *lócus* da pesquisa. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação à relevância do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino. Será garantido a você, caso seja necessário, o direito de ressarcimento, assistência e indenização.

O armazenamento dos dados coletados ocorrerá de forma adequada assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado o download para um dispositivo eletrônico local e, será apagado todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados armazenados no dispositivo eletrônico local, do pesquisador responsável, ficarão guardados por um período de cinco anos, após o referido período, serão deletados. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail silvana.rabelo@hotmail.com ou telefone (98) 9 98176-2063, das 08h00min às 12h00min horas. Silvana Rabelo Brito (Mestranda em Cultura e Sociedade pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.** Os horários de funcionamento do CEP são: das 8h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min, de segunda à sexta-feira.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACESSO, PERMANÊNCIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: SILVANIA RABELO BRITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82810724.0.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.239.672

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Pretende-se desenvolver uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa. O propósito da

pesquisa do tipo exploratória é proporcionar maior familiaridade com o problema, como forma de torná-lo mais claro ou a construir hipóteses (GIL,

2008). Esse tipo de pesquisa envolve revisão bibliográfica, entrevistas com pessoas que experienciaram o problema pesquisado na prática e análise

de exemplos que facilitem a compreensão (CÓRDOVA, 2009). A pesquisa descritiva requer que o pesquisador detenha uma variedade de informações sobre o tema que está investigando. Esse tipo de estudo busca descrever os fatos e fenômenos de uma realidade específica. Estão

inclusos nesse tipo de pesquisa: estudos de caso, análise documental e pesquisa ex-post-facto (GIL, 2008).

As pesquisas do tipo documental e

bibliográfica seguem a mesma linha de raciocínio, muitas vezes podendo ser confundidas entre si. O estudo bibliográfico utiliza de materiais já

elaborados, geralmente encontrados em livros e artigos científicos, enquanto que o estudo documental abrange fontes mais diversificadas e

dispersas, como tabelas estatísticas, jornais e revistas, documentos oficiais, cartas, filmes,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delegado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br