Universidade Estadual de Londrina

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR:

ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

LONDRINA

2021

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR:

ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

E18a Eches, Elisabete Cristina Pereira .
Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior : análise dos indicadores educacionais brasileiros / Elisabete Cristina Pereira Eches. - Londrina, 2021.
194 f. : il.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Acesso e Permanência - Tese. 2. Inclusão - Tese. 3. Deficiência Visual - Tese. 4. Ensino Superior - Tese. I. Meletti, Silvia Márcia Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR:

ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora Prof.ª Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Prof.ª Dr.ª Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Prof.ª Dr.ª Rosemeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Londrina, 13 de julho de 2021.

Dedico este trabalho àqueles que não tiveram condições e oportunidades de acessar o Ensino Superior, mas contribuem e sempre contribuíram de diversas maneiras para que ele exista, seja por meio de seus impostos, seja por meio de seu trabalho, direta ou indiretamente. Do mesmo modo, dedico este trabalho às pessoas com deficiência, em especial àquelas que têm deficiência visual, que buscam diariamente a superação dos obstáculos sociais postos frente a seu sucesso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àquele que me criou, me possibilitando viver e desfrutar da companhia de diversas pessoas em minha vida, que me trouxeram e me trazem alguma aprendizagem e algum crescimento.

Aos meus pais que me criaram, sustentaram e educaram da melhor maneira possível, participando enormemente em minha construção como ser humano e como cidadã. Principalmente a minha mãe Cida, que sozinha aguentou o fardo da desigualdade e do preconceito para criar seus filhos, e acabou nos deixando dias antes da defesa desta dissertação.

Aos meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado em diversos momentos de minha vida.

À humanidade que vem historicamente construindo os conhecimentos científicos a partir da vida, estes que contribuem para minha formação e de outras pessoas, principalmente a Marx e Engels que trouxeram um novo modo de enxergar a sociedade e trazem a teoria que fundamenta este estudo.

Às minhas professoras do Jardim de Infância Silvinha e Miriam; às professoras Kátia, Ema e Teresinha que me alfabetizaram, o que me possibilitou ter maior acesso ao conhecimento humano; às minhas professoras e professores de todo o Ensino Fundamental e Médio, em especial à professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, que foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, e que foi minha professora de História no Ensino Médio e a melhor de toda esta etapa de ensino; às professoras e professores do Departamento de Educação da UEL.

À professora Silvia Márcia Ferreira Meletti, que me aceitou como orientanda, acreditando em minha pesquisa e contribuindo de modo extraordinário para minha formação como pesquisadora e como pessoa.

Às colegas e aos colegas da UEL e do Grupo de Pesquisa, que sempre me auxiliaram na minha caminhada em meus estudos.

Ao Instituto Federal do Paraná por ter possibilitado meu crescimento profissional e acadêmico. Em especial aos servidores que colaboraram diretamente com esta pesquisa: o professor da disciplina de Física, Isaias, e a bibliotecária Dina. Por fim, agradeço ao Edson e à Carol que auxiliaram na descrição das imagens.

“Calai-vos ó falsos preconceitos. Deixai vir à luz a voz da razão” (Walkírio Ughini Bertoldo[1]).

“Vocês se horrorizam com o fato de que queremos abolir a propriedade privada. No entanto, a propriedade privada foi abolida para nove décimos dos integrantes de sua sociedade; ela existe para vocês exatamente porque para nove décimos ela não existe. Vocês nos acusam de querer suprimir a propriedade cuja premissa é privar de propriedade a imensa maioria da sociedade” (Karl Marx & Friedrich Engels, 2008).

“Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Paulo Freire,1996).

[1] Primeiro advogado cego do Brasil e segunda pessoa cega a concluir o Ensino Superior no Brasil. Foi procurador geral da prefeitura de Porto Alegre, fundador da Associação Brasileira de Pais e Amigos das Vítimas de Talidomia, celebrou o primeiro acordo judicial que contemplava todas as vítimas de Talidomia no Brasil, criou a Associação de Cegos Louis Braille e foi presidente da Fundação Rio-grandense de Atendimento ao Excepcional (SELAU; DAMIANI, 2014).

ECHES, Elisabete Cristina Pereira Eches. **Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior:** análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Os indicadores educacionais subsidiam a formulação de políticas públicas, logo, são dados de extrema relevância para o campo da educação. A primeira instituição de ensino brasileira voltada para pessoas com deficiência, criada em 1854, atendia estudantes com deficiência visual. Atualmente, pesquisas apontam o aumento da matrícula de pessoas com deficiência no Ensino Superior nos últimos anos, logo entende-se a necessidade de obter informações sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual neste nível de ensino. Deste modo parte-se do seguinte problema: sendo as matrículas das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro o segundo maior índice entre o público-alvo da Educação Especial, qual o contexto do acesso e permanência desses indivíduos nesse nível de ensino, a partir dos indicadores educacionais da última década? Este trabalho objetivou analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, com base no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos últimos dez anos. Desse modo, utilizou-se o *software* estatístico SPSS para acessar os microdados. Em seguida, os dados foram analisados, discutidos e apresentados neste trabalho. Dessa maneira, os resultados encontrados foram: 1. na última década, entre as pessoas com deficiência, há maior número de matrículas daquelas que têm deficiência visual no Ensino Superior; 2. a maioria do público estudado é oriunda de escola pública, mas está matriculada em instituições privadas; 3. a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e isso se manteve em todos os anos; 4. a maior parte das pessoas com deficiência visual que acessam o Ensino Superior estava em cursos noturnos; 5. o maior acesso se deu por meio de vestibular; 6. a reserva de vaga mais utilizada foi de ensino público e não a de deficiência, assim como foi utilizada por poucos estudantes; 7. o maior índice dos recursos de acessibilidade voltados para pessoas com deficiência visual e disponibilizados nos cursos superiores é de 55%; 8. o índice de acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta dos cursos esteve abaixo de 49%; 9. os professores com deficiência visual no Ensino Superior representam o segundo maior índice entre os professores com deficiência, contudo a maioria é do sexo masculino e branca. Mediante os resultados encontrados, pôde-se concluir que apesar da existência de diversas políticas públicas que favoreçam a inclusão e ações afirmativas, criadas principalmente a partir dos anos 2000, sua efetivação tem sido deficitária, pois: o maior acesso das pessoas com deficiência visual ao Ensino Superior se dá em instituições privadas; há pouco uso de reserva de vagas; há falta de recursos humanos e de acessibilidade tecnológica e arquitetônica; há pouco acesso dos negros a esse tipo de ensino.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Inclusão. Deficiência Visual. Ensino Superior.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira. **Access and Permanence of Visually Impaired Persons in Higher Education:** analysis of Brazilian educational indicators. 2021. 194 p. Thesis (Master in Education) – Londrina State University, Londrina-Brazil, 2021.

ABSTRACT

Educational indicators support the formulation of public policies and are thus relevant data for the field of education. The first Brazilian institution for disabled people, created in 1854, assisted visually impaired students. Research shows an increase in the number of disabled people enrolled in the Higher Education System in recent years. Hence, it is paramount to investigate the processes of access and permanence of visually impaired people in this level of education. Thus, we have established the following research question: since the enrollments of people with visual impairments in Brazilian Higher Education is the second highest rate among the target audience of Special Education, what is the context of access and permanence of these individuals at this level of education, according to the educational indicators of the last decade? Drawing on Historical and Cultural Materialisms and having as study object the microdata of the Higher Education Census of the last decade, this research aimed to investigate the social-historical-educational context of the access and permanence of visually impaired people in Brazilian higher education. The SPSS statistical software was used to process the microdata, cross-referencing the categories that provided information on the access and permanence of visually impaired people in the higher education system. Then, the data was compiled, analyzed, and discussed through the lenses of Historical Materialism and Cultural Materialism. The results indicate that: 1. there is a higher number of enrollments of people with visual impairment in higher education in the last decade; 2. the majority of the individuals in the group surveyed come from public schools but are currently enrolled in private higher education institutions; 3. the majority of visually impaired students in higher education are white, a constant in all years analyzed; 4. the majority of visually impaired people accessing higher education were studying in evening classes; 5. the most common entrance exam used was vestibular; 6. The public education quota was the most requested affirmative action quota for admission, rather than the disability quota, which was used only by few students; 7. the highest index of accessibility resources provided for people with visual impairment and made available in the higher education courses is 55%. 8. the architectural accessibility index of the courses' locations was below 49%; 9. Visually impaired professors in higher education represent the second-highest rate among disabled professors, yet the majority are male and white. Considering the results, we concluded that, despite several public policies that favor inclusion and affirmative actions, created mainly after 2000, their implementation remains fragile because: the highest rate of access of people with visual impairments to Higher Education has been identified in private institutions; there is little use of cotas; institutions lack human resources and technological and architectural accessibility; the black population are still excluded from this level of education.

Keywords: Access. Permanence. Inclusion. Visual Impairment. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média das necessidades educacionais especiais dos estudantes do Ensino Superior (2009-2018) 106
Gráfico 2 – Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2009-2018) 108
Gráfico 3 – Comparativo entre escola pública e privada e universidade/faculdade (2009-2018) 112
Gráfico 4 – Comparativo do ingresso por reserva de vagas e dos tipos de reserva de vagas (2009-2018) 115
Gráfico 5 – Comparativo da Situação de vínculo dos estudantes com deficiência visual (2009-2018) 118
Gráfico 6 – Recursos de acessibilidade nos cursos das capitais e do interior brasileiro (2011-2018) 125
Gráfico 7 – Comparativo da disponibilização dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual 127
Gráfico 8 – Recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual nos cursos das 5 regiões brasileiras (2009-2018) 129
Gráfico 9 – Comparativo da acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta entre capital e interior (2017 e 2018) 133
Gráfico 10 – Acessibilidade arquitetônica por região brasileira (2017 e 2018) 134
Gráfico 11 – Média dos tipos de deficiências dos docentes do Ensino Superior (2009-2018) 138
Gráfico 12 – Comparativo dos sexos dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018) 140
Gráfico 13 – Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018) 141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de NEE dos alunos do Ensino Superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018) 179

Tabela 2 – Ajuda à pessoa com deficiência dos cursos superiores: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018) 182

Tabela 3 – Acessibilidade Arquitetônica dos Locais de Oferta: dados do Censo da Educação Superior (2017-2018) 188

Tabela 4 – Tipos de deficiência dos docentes do Ensino Superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018) 190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva que possuem alguma produção ou orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 168

Quadro 2 – Títulos das dissertações, teses e das orientações dos líderes de grupos de pesquisa de Educação Especial e de Educação Inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 169

Quadro 3 – Títulos das publicações dos líderes de grupos de Educação Especial e de Educação Inclusiva 171

Quadro 4 – Artigos sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 174

Quadro 5 – Dissertações e teses sobre o tema estudado 176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABVT	Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas de Talidomida
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSV	*comma-separated-values* (valores separados por vírgulas)
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento em Educação
GP’s	Grupos de Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IBM	*International Business Machines Corporation*
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidade Educacional Especial
NVDA	*NonVisual Desktop Access*
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PECG	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PNEE-EI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SG	Secretaria Geral
SPSS	*Statistical Package for the Social Science*
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade da Federação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ULAC	União Latino Americana de Cegos
UMC	União Mundial dos Cegos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCA	Universidade Regional do Cariri
Art.	Artigo
3D	Três Dimensões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 CONTEXTO HISTÓRICO LEGAL DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR 23

2.1 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 25

2.1.1 Vertentes Pedagógicas que Atuaram na Educação das Pessoas com Deficiência Visual 32

2.2 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 36

2.3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 46

3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DO MATERIALISMO CULTURAL 52

4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: O QUE AS PESQUISAS REVELAM 71

4.1 OS GRUPOS DE PESQUISA BRASILEIROS E O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR 71

4.2 ATUAÇÃO DOS LÍDERES DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR 73

4.3 BALANÇO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS 75

4.4 BALANÇO DAS TESES E DISSERTAÇÕES 79

4.5 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO BRASILEIRO PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR. 82

5 METODOLOGIA 87

5.1 MÉTODO HISTÓRICO 87
5.2 BREVE HISTÓRICO DA FONTE DOS MICRODADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP 89
5.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS 89
5.3.1 Descrição das Atividades de Busca 92
5.3.1.1 Buscas na base de dados aluno 94
5.3.1.2 Buscas na base de dados curso 99
5.3.1.3 Buscas na base de dados local de oferta 100
5.3.1.4 Buscas na base de dados docente 102

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO 104
6.1 ALUNOS 104
6.2 CURSOS 123
6.3 LOCAIS DE OFERTA 131
6.4 DOCENTES 136

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 143

REFERÊNCIAS 150

APÊNDICES 167
APÊNDICE A 168
APÊNDICE B 169
APÊNDICE C 171
APÊNDICE D 174
APÊNDICE E 176
APÊNDICE F 179
APÊNDICE G 182
APÊNDICE H 188
APÊNDICE I 190

ANEXOS 193
ANEXO I 194

1 INTRODUÇÃO

Formei-me em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005. Realizei dois cursos de atendimento educacional especializado: um para estudantes com surdez e outro para estudantes com deficiência visual. Também fiz um curso de Braille Fácil e de Educação Matemática Inclusiva para estudantes com surdez e deficiência visual. Apesar de realizar cursos na área das deficiências sensoriais, optei por me aprofundar nos conhecimentos sobre deficiência visual.

Ao cursar disciplinas como aluna especial e como aluna regular do Mestrado em Educação da UEL, assim como ao participar dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial da mesma universidade, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti, tive contato com os conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, bem como com os conteúdos do Materialismo Histórico, passando a desenvolver maior interesse por ambos.

Desse modo, a familiaridade com o tema me instigou ao aprofundamento, a fim de que pudesse conhecer um pouco melhor a realidade brasileira a esse respeito e trazer contribuições para os processos didático-pedagógicos dentro do IFPR-Campus Londrina, instituição onde atuo, e para outras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, as quais recebem pessoas com deficiência visual em seus cursos superiores.

A primeira instituição de educação voltada para alunos com deficiência no Brasil foi o Instituto dos Meninos Cegos, criado ainda no período imperial, em 1854 (JANNUZZI, 2012). Ou seja, o primeiro interesse pela educação de pessoas com deficiência no Brasil, de acordo com os relatos históricos, foi para pessoas com deficiência visual, logo temos 167 anos de educação voltada para tal público.

Igualmente, as primeiras organizações nacionais voltadas para pessoas com deficiência no Brasil eram também ligadas às pessoas com deficiência visual, sendo criado em 1934 o Conselho Brasileiro para Bem-estar dos Cegos e em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (JANNUZZI, 2012). Da mesma maneira, as pessoas com

deficiência visual foram as primeiras com deficiência a terem a preocupação do governo brasileiro com sua participação nas eleições como eleitoras (JANNUZZI, 2012). Já a primeira pessoa com deficiência visual a concluir o Ensino Superior no Brasil o fez no ano de 1956 (ESTEVÃO, 2005).

A Educação Superior surgiu no contexto brasileiro ainda no período imperial e era voltada principalmente para cursos de Medicina e posteriormente para cursos que inserissem as classes altas e médias no funcionalismo público, tendo em vista a vinda da família real portuguesa para o Brasil (JANNUZZI, 2012; COSTA; RAUBER, 2009). Portanto, é um nível de ensino que surgia no país voltado para uma pequena parcela dos brasileiros, o que significa que o acesso a ele por pessoas com deficiência naquele momento não era cogitado.

Ao desenvolvermos uma busca exploratória preliminar, descobrimos que existem poucos estudos sobre a temática “Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior no Brasil”, haja vista que ao acessarmos as bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados apenas 2 artigos na busca pelos descritores “deficiência visual” e “Ensino Superior”, dentro dos temas “educação”, “pessoas com deficiência”, “Educação Especial”, “inclusão” e “Brasil” (CAPES, 2019). Entretanto, ao analisar o Censo Demográfico de 2010, Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 7) constataram que “o sistema educacional brasileiro parece ter falhado em fornecer uma educação completa às pessoas com deficiência”, pois apenas 6,7% delas haviam completado o Ensino Superior.

Pode-se notar também que, no ano de 2018, os dados do Resumo Técnico da Educação Superior apontavam que os estudantes com deficiência visual eram a segunda maior população dentre os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (INEP, 2020c), o que nos estimulou ainda mais a investigar o tema escolhido.

Diante do exposto, entendemos que existe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior e, sendo assim, tentamos fazer esse

aprofundamento nesta pesquisa. Nessa mesma direção, o problema que se tenta responder neste trabalho é: sendo as matrículas das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro o segundo maior índice entre o público-alvo da Educação Especial, qual o contexto do acesso e permanência desses indivíduos nesse nível de ensino, a partir dos indicadores educacionais da última década?

Para tanto o objetivo geral deste estudo é analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, com base no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos últimos dez anos.

Como objetivos específicos, temos:

- Caracterizar os estudantes com deficiência visual que acessam o Ensino Superior segundo sexo, raça/cor e idade.
- Analisar o acesso dos estudantes com deficiência visual ao Ensino Superior segundo as formas de ingresso e o uso ou não de reserva de vagas.
- Analisar a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior segundo categoria administrativa da escola de origem e da IES, turno do curso, modalidade de ensino, grau acadêmico, e situação de vínculo.
- Analisar os recursos pedagógicos disponibilizados pelos cursos superiores brasileiros, em especial aqueles recursos próprios para estudantes com deficiência visual.
- Analisar as condições de acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta dos cursos superiores.
- Caracterizar os docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior segundo sexo e cor/raça.
- Analisar a permanência dos docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior segundo a categoria administrativa da IES.

Dessa maneira, a metodologia foi desenvolvida partindo das buscas nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo da Educação Superior. Para tanto, esses dados foram baixados do *site* do INEP e abertos por meio de um *software* de estatística, o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) da *International Business Machines Corporation* (IBM), que nos possibilitava ter acesso apenas às variáveis que escolhêssemos de modo separado do total de dados do arquivo, o que colabora para o trabalho da pesquisa e levantamento.

Em seguida, as compilações dos dados de cada ano foram feitas e culminaram em 4 arquivos, um para cada tipo de dado, os quais são: aluno, curso, local de oferta e docente. Durante esse processo, os seus números foram também organizados em percentuais por meio de fórmulas em programa de planilha eletrônica. Posteriormente, analisamos os dados e apresentamos os resultados e discussão neste estudo.

Os gráficos do texto se encontram em formato paisagem para facilitar sua visualização e suas cores não são as usuais do programa editor de texto, pois elas eram claras e opacas e poderiam atrapalhar sua leitura. Essas ações se justificam tanto pelo interesse que possa existir por pessoas com baixa visão pelo trabalho quanto pelo excesso de informações em um único gráfico, que na apresentação em formato retrato ficariam muito estreitas e de difícil visualização até para pessoas que não têm baixa visão.

Todos os gráficos, tabelas, quadros e figuras deste texto possuem descrição para pessoas com cegueira. Também há ao final deste texto sua versão ampliada, onde tanto as letras como os gráficos, tabelas, quadros e imagens foram ampliados para pessoas com baixa visão.

A fundamentação teórico-metodológica na análise e discussão dos dados se dá pelo Materialismo Histórico de Marx e pelo Materialismo Cultural de Raymond Williams, pois entendemos que são as teorias que melhor contribuem para análise do objeto estudado. A seguir é apresentada a organização deste texto em capítulos.

O primeiro capítulo é este, onde fizemos uma breve apresentação da aproximação da autora com o tema e introduzimos o conteúdo do trabalho, trazendo justificativa, problema, objetivos, metodologia e descrição dos capítulos. Já o segundo capítulo versou sobre aspectos históricos e legais da inclusão de pessoas com deficiência visual e da inclusão no Ensino Superior brasileiro.

O terceiro capítulo trouxe um aprofundamento teórico do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural, que são a base deste estudo; enquanto o quarto capítulo apresentou os dados sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, a partir das pesquisas brasileiras.

O quinto capítulo, por sua vez, apresentou a metodologia para a busca dos dados dos indicadores educacionais. Já o sexto capítulo relatou os resultados e a discussão dos Microdados do Censo da Educação Superior referentes a: aluno, curso, local de oferta e docente. Por último, o sétimo capítulo apresentou as considerações finais e foi seguido pelas seções de referências, apêndices e anexos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO LEGAL DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo trouxemos aspectos históricos e legais do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual na educação básica e no Ensino Superior, buscando fazer uma interface entre os dois tipos de processos educacionais, haja vista a escassez de estudos sobre nosso tema. Da mesma maneira, apresentamos alguns conhecimentos trazidos em leis e políticas que perpassam ambos os processos educativos, buscando fazer ligação entre os dois. Assim, pretendemos entender como os aspectos históricos e legais induziram à participação de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

No entanto, antes de adentrarmos na contextualização histórica e legal, entendemos ser necessário apresentar alguns conceitos que foram tratados ao longo do texto, para melhor entendimento do leitor. O primeiro deles é o conceito de “pessoa com deficiência”, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão é aquela que:

> [...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Já o conceito de “deficiência visual” advém da Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), sendo este o conceito adotado pelo Ministério da Saúde (MS), que estabelece:

> § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.
>
> § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o

> campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (MS, 2008).

As duas definições acima apresentadas são conceitos-chave para que seja possível conhecer as especificidades das pessoas que são o público-alvo deste estudo. Ainda se faz necessário apresentar o conceito do termo “vidente”, que aparece neste texto algumas vezes e que se refere a pessoa que não possui deficiência visual e usa os olhos para enxergar sem necessidade de adaptações externas.

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) surgiu pela primeira vez em 1978, no Relatório Warnock, como:

> [...] “special education needs” que na tradução para o português para a Declaração de Salamanca seria “necessidades educativas especiais”, essa expressão buscava substituir a categorização médica das crianças e jovens com deficiência por critérios pedagógicos. Passa a ser oficializado em 1981 no Education Act (SANCHES, 2011, p. 35).

O Relatório Warnock foi elaborado pela Comissão Britânica de Educação do Reino Unido e tem o nome da Secretária de Educação desse país, Helen Mary Warnock. Na década de 1960 havia começado a integração na rede de ensino regular de estudantes com deficiências sensoriais, que culminou nesse relatório (SANCHES, 2011).

O conceito de NEE se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3; SANCHES, 2011, p. 31). Nas Diretrizes Educacionais para a Educação Especial (MEC, 2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (MEC, 2008), esse conceito, “necessidades educacionais especiais”, substituiu o que antes era “necessidades educativas especiais”.

Partimos, então, para o conceito de “educação especial” como “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, o qual é originado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Contudo, para apresentar um

conceito sobre “educação inclusiva”, buscamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, que diz:

> [A educação inclusiva é] 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 (MEC, 2008).

Ausec e Fornazari (2014) corroboram esse conceito, pois afirmam que a inclusão escolar é um movimento cultural, social, político e educacional, que vem ocorrendo em todo o mundo desde o século passado e almeja a participação efetiva de pessoas com deficiência e NEE em escolas de ensino regular. Com tais conceitos principais esclarecidos, seguimos para uma contextualização histórica e legal.

É importante enfatizar que, para este estudo, optamos por utilizar os termos “Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior” porque os dados analisados no presente estudo nos permitem conhecer essas duas fases do processo de inclusão. A análise da educação inclusiva a partir da base teórica do materialismo histórico vê a inclusão como um processo conservador e é o possível no sistema capitalista (MARTINS, 1997; MÉSZAROS, 2008; CABRAL, 2017).

Utilizamos o termo “pessoa com deficiência” por ser a nomenclatura mais adequada, pois nossa Constituição se baseia na “dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988). Assim, o sujeito que tenha alguma limitação ou diferenciação antes da marca social que possui é uma pessoa dotada de direitos. Contudo, em algumas partes do texto utilizamos os termos “Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual” conforme a necessidade do contexto apresentado.

2.1 Marcos Históricos, Políticos e Legais da Educação de Pessoas com Deficiência Visual

A escola, historicamente, excluiu aqueles que não faziam parte de determinado grupo através de políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (MEC, 2008). No entanto, tem sido reconhecido atualmente que trabalhar com classes heterogêneas traz benefícios para crianças com e sem deficiência, dando-lhes oportunidade de vivenciar a troca e a cooperação nas interações humanas (MIRANDA, 2004).

As Santas Casas de Misericórdia atuaram no Brasil desde o século XVI atendendo pobres e doentes, entre eles crianças órfãs ou abandonadas e aquelas que tinham deficiência, as quais começaram a ser deixadas nessas instituições provavelmente no século XVIII (JANNUZZI, 2012, p. 8), quando foram criadas as rodas de expostos (MORAES, 2000).

A partir do século XIX, essas crianças passaram a receber algum tipo de escolarização. Supõe-se que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo tratamento, já aquelas com graus mais graves permaneciam ali durante a vida adulta, entretanto, estas últimas naquele período eram consideradas mais caso de polícia do que de hospital (JANNUZZI, 2012, p. 9). Desse modo, foram nas Santas Casas que ocorreram as primeiras tentativas de educação de pessoas com deficiência no Brasil.

No século XVIII, para ensinar os cegos a ler, utilizava-se várias formas de alfabetos que podiam ser percebidas pelo tato, como letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo ou recortadas em papelão. Em 1824, Louis Braille, um francês que ficou cego aos 3 anos de idade, criou o alfabeto Braille aos 15 anos, enquanto era estudante no Instituto dos Jovens Cegos em Paris, e seu método de escrita só foi oficialmente aprovado em 1854 (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2012).

A primeira Constituição brasileira, criada em 1824, postulava a proteção da sociedade contra a participação da pessoa com deficiência, privando de exercer direitos políticos aqueles que eram incapacitados nos aspectos físicos ou moral (BRASIL, 1824). Em 1878 apenas 2% da população brasileira estavam na escola primária, mesmo que a referida Constituição previsse “instrução primária e gratuita a todos” (JANNUZZI, 2012, p. 7).

Locais voltados especificamente para a educação de pessoas com deficiência passaram a existir somente em 1854, no período imperial, com a

criação do Instituto dos Meninos Cegos na cidade da Corte, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC). Pouco depois, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 2012).

Esses locais somente existiam porque autoridades ou profissionais ligados à Corte ou ao governo se interessavam pela sua existência, provavelmente por ter um parente próximo com deficiência ou por ser um estudioso na área. No IBC, os alunos que se formavam tinham a possibilidade de se manterem como professores nesta instituição e essa prática se manteve por muito tempo, o que garantiu aos cegos uma certa “proteção” do Estado, não sendo estendido a pessoas com outros tipos de deficiência (JANNUZZI, 2012).

Todavia, no ano de 1874 esta instituição era a única a atender cegos no país, sendo apenas 35 alunos matriculados (PIRES DE ALMEIDA apud JANNUZZI, 2012), enquanto em 1872 a população brasileira tinha 15.848 cegos (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO apud JANNUZZI, 2012).

Nessa época, a educação da pessoa com deficiência foi proposta como encargo da província (MOACYR, 1940) e, portanto, permanecia no esquecimento. Entretanto, o Ensino Superior e o secundário propedêutico particular progrediram por interesse da Corte em atender às demandas das camadas mais altas e formar funcionários públicos (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos sociais nacionalistas do início do século XX começaram a ver a alfabetização com uma conotação política, pois a Constituição de 1889 não permitia o voto ao analfabeto, dessa forma, a escola começou a ter importância (JANNUZZI, 2012). Muitos educadores envolvidos com a educação da pessoa com deficiência a partir de 1930 começaram a utilizar a expressão “ensino emendativo”, que visava suprir falhas da anormalidade e adaptar o educando ao padrão normal de sociabilidade (JANNUZZI, 2012). Em 1934, tivemos uma nova Constituição, onde nos artigos nº 149 e 150 foi prevista a educação como direito de todos, gratuita e obrigatória no ensino primário (BRASIL, 1934), mas não se estabelecia nada em relação ao excepcional.

Concomitantemente começaram a surgir na sociedade civil associações preocupadas com o problema da deficiência. Assim, a primeira Lei

de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, apresentava dois artigos, separados, tratando dos excepcionais:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Entretanto, podemos notar uma “possibilidade” de enquadramento da educação dos excepcionais no sistema geral de educação, nada de obrigatoriedade, bem como uma forte inclinação para a inciativa privada assumir essa modalidade de educação, tendo inclusive o financiamento do Estado.

A educação de cegos, até a década de 1940, tinha o IBC como centro aglutinador que, de certa maneira, por contar com verbas do Governo Federal, continuava privilegiado. Porém, em 1943, durante o Estado Novo, foi criado um novo regulamento no IBC que extinguiu a possibilidade de seus alunos continuarem na instituição como professores (ARAÚJO, 1993). Durante alguns anos desse período o local esteve fechado para reforma, todavia em 1937 foi inaugurada a imprensa Braille, primeira do gênero no país, com a criação da “Revista Brasileira para Cegos” (ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE, 1972 apud JANNUZI, 2012, p. 69).

O Governo então não assumiu a educação dos excepcionais, porém no estado de São Paulo prestou auxílio técnico à escola de Cegos Instituto Padre Chico, em 1930, e à Fundação do Livro para o Cego no Brasil, em 1946 (JANNUZZI, 2012). O IBC oferecia ensino desde o jardim de infância até o ginasial de música e profissional e também ofertava cursos de formação para atendimentos de alunos cegos (MEC/INEP, 1987a).

No início do século XX havia certa quantidade de estudos e soluções em nível internacional para as pessoas com deficiência, um exemplo deles é dos Estados Unidos, que criaram em 1915 o “Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra”, que em 1980 passou a denominar-se “Helen Keller *International Incorpored*” (HELEN KELLER INTL, 2020). Contudo, a Segunda Guerra deixou mais mutilados que a Primeira e por isso foi criado: o Conselho

Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, a *National Association for Retard Children*, a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (PIRES, 1974 apud JANNUZZI, 2012; THE ARC/EUA, 2020; ONU, 1959, 1971).

Em 1954 o presidente Getúlio Vargas determinou que se providenciasse o acesso do cego ao voto como parte de sua recuperação social (MEC/INEP, 1987a). No mesmo ano os próprios cegos se organizaram e criaram o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos (LUIS, 2019). Concomitantemente, foram criadas a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), esses movimentos fizeram com que houvesse um aumento do setor privado nesse atendimento (JANNUZZI, 2012).

Em 1956, o Brasil registrava 100 mil cegos entre sua população e apenas 0,3% deles recebia educação oficial, segundo afirmava o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1958 ocorreu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais no IBC, cujo nome foi alterado em 1960 para Campanha Nacional de Educação dos Cegos, a qual foi uma das primeiras no Brasil (BRASIL, 1958; 1960). Além de educar e reabilitar, ela tinha como principais objetivos: criar centros de reabilitação e oficinas protegidas aos cegos, integrá-los a diversos setores da economia e formar pessoal especializado, fazer recenseamento e pesquisas médico-pedagógicas. Essas campanhas possibilitaram uma atualização qualitativa no atendimento ao cego, o que não ocorreu com os outros tipos de deficiência.

Em 1963 algumas associações começam a se reunir em federações, sendo a Federação das APAEs a primeira delas (EDLER, 1977). Do mesmo modo, a organização das pessoas com deficiência visual foi notada por meio da informação de que em 1968 ocorreu em Brasília o II Congresso Brasileiros de Deficientes Visuais (VENTURA, 1989 apud JANNUZZI, 2012).

Criou-se em 1973 o primeiro órgão nacional para tratar de metas governamentais para educação da pessoa com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (JANNUZZI, 2012), entretanto, em 1979, este órgão prestou assistência a 279 instituições privadas. No ano anterior o governo federal afirmou que o Ensino Superior teve expansão, sendo 9,6% no setor

público e 16,2% no setor privado (MEC/INEP, 1987b). Assim, fica claro que apesar da existência de um órgão federal dirigido para a Educação Especial, o ensino da pessoa com deficiência na rede privada foi mais privilegiado do que o ensino na rede pública, de modo que o caso da expansão do Ensino Superior privado mostra a falta de interesse governamental pela educação superior.

Em 1971 foi publicada a Lei nº 5.692, que não podemos considerar como Lei de Diretrizes e Bases da Educação porque foi promulgada num contexto em que o Estado de Direito havia sido extinguido, pois estávamos em meio a ditadura. E não traz as diretrizes e bases da educação já que se limitou aos níveis de 1º e 2º graus. Este dispositivo faz referência ao atendimento de estudantes com deficiência física e mental ou superdotados, sem contemplar orientações quanto aos estudantes com deficiências sensoriais e indo na contramão dos movimentos dos cegos ocorridos até então. O artigo 9º previa:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas com os competentes conselhos de educação (BRASIL, 1971).

Desse modo, além de não sinalizar nada em relação às pessoas com deficiências sensoriais, também repassava aos estados a responsabilidade de fornecer e determinar o tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental ou superdotação. Contudo, é importante lembrar que o IBC, fundado em 1854, e o INES, fundado em 1857, atendiam aos estudantes com deficiências sensoriais desde a época do império, o que talvez indique o motivo pelo qual eles não estejam incluídos no texto da lei. Porém, os estudantes deveriam sair de seus estados e irem até a capital do país caso quisessem receber educação adequada às suas especificidades em instituições públicas.

Entre 25 estados, apenas 11 haviam fixado normas de educação especial, muitos devolveram os recursos recebidos do CENESP, isto 6 anos após a publicação da Lei nº 5.692 (EDLER, 1977). Entre 1975 e 1979, o CENESP teve a maior parte de seus recursos destinados ao IBC e INES sozinhos, e o gasto com formação de recursos humanos foi de menos de 9% (JANNUZZI, 2012).

No ano de 1978, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou o primeiro Mestrado em Educação Especial do país, do mesmo modo, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) criou o Mestrado em Educação, tendo uma de suas áreas dedicada à Educação Especial (JANNUZZI, 2012). Assim, os anos da década de 1980 foram o marco inicial das pesquisas de pós-graduação em Educação Especial ligadas a mestrados específicos na área.

Entretanto, apesar do aumento da pesquisa na área, no ano de 1987 o número de instituições de Educação Especial privadas era quatro vezes maior que as públicas (JANNUZZI, 2012). Na década de 1990 houve diferenças nesses números, então a rede privada atendia um pouco menos da metade dos alunos com necessidades especiais (FERREIRA, 1999).

Entre as décadas de 1960 e 1980 o desenvolvimento urbano industrial se consolidou. Com o milagre econômico terminado em meados da década de 1970, acentuou-se a desigualdade social e consequentemente a Educação Especial passou a salientar a importância do trabalho da pessoa com deficiência para aumentar o seu poder e o de sua família para o consumo, revelando-se assim uma das faces do capitalismo (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos das pessoas com deficiência tiveram a década de 1980 como significativa, já que surgiram várias organizações, uma delas foi a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), criada em 1984. Além disso, os cegos se vincularam à União Mundial de Cegos (UMC) e à União Latino-Americana de Cegos (ULAC). Esses movimentos existiram para buscar os direitos das pessoas com deficiência, inclusive o de sua opinião quanto ao seu atendimento; consequentemente, eles começaram a ser procurados para participar de deliberações governamentais (JANNUZZI, 2012).

Em 1988 a Constituição Federal estabeleceu diversas ações voltadas às pessoas com deficiência, tais como ensino, atendimento especializado, trabalho, proteção e integração; contudo a lei nº 7.853 de 1989 e o decreto 3.298 de 1999 acabaram pormenorizando os direitos dessas pessoas (BRASIL, 1988, 1989, 1999).

Em 1991 foi criado o Fundo Nacional para o Desenvolvimento em Educação (FNDE), que condicionou os estados ao gasto mínimo de 8% do salário educação no ensino especial (MAZZOTTA, 1996). Em 1996, a LDBEN nº

9.394/96 definiu 18% dos recursos da União para a educação e 25% dos recursos dos estados e munícipios para esta mesma área, já incluindo a Educação Especial (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontava que numa população de 146.815.792 mais de 1 milhão e 600 mil eram pessoas com deficiência, dentre as quais 8,75% possuíam deficiência visual. O Censo de 1991 apontava que 59% da população com deficiência não tinha instrução e que 78% dessas pessoas com mais de 10 anos de idade não trabalharam no último ano; no Censo de 2000, por sua vez, o número de pessoas com deficiência chegou a 24.537.985 (JANNUZZI, 2012). No ano de 1999 foi criada a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente e vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC.

Como relatado anteriormente, a educação da pessoa com deficiência no Brasil teve suas primeiras ações influenciadas pela Medicina e pela Psicologia e as vertentes ditas pedagógicas começaram a atuar no país no início do século XX, como destacamos a seguir.

2.1.1 Vertentes Pedagógicas que Atuaram na Educação das Pessoas com Deficiência Visual

No Brasil, a primeira vertente pedagógica que influenciou durante muito tempo a educação das pessoas com deficiência foi a médico-pedagógica, porque muitas vezes elas estavam internadas em hospitais, assim como pelo fato de Medicina ter sido um dos primeiros cursos superiores brasileiros (JANNUZZI, 2012). No início do século XX, foram criados pavilhões anexos aos hospitais para a educação das crianças com anomalias, apesar de não deixar de ser uma forma de segregação, iniciava-se uma forma de fornecer a essas crianças instrumentos para um convívio em sociedade (JANNUZZI, 2012).

Nesse período, apesar do aumento da urbanização, a industrialização no Brasil era incipiente, não necessitando de pessoas alfabetizadas para nela exercer funções. Consequentemente, em 1920 dois terços da população brasileira eram analfabetos, demonstrando que a educação da

pessoa com deficiência não era interessante ao Estado (JANNUZZI, 2012; REIS FILHO, s. d. apud JANNUZZI, 2012).

Contudo, em 1911 um projeto do médico, puericultor e sociólogo Francisco Sodré, submetido à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, já havia dado origem à criação de classes especiais e de formação de pessoal para atender pessoas com deficiência naquele estado (MELLO, 1917 apud JANNUZZI, 2012). Apesar do regulamento de 1943 do IBC transformá-lo em centro de conhecimentos científicos e pedagógicos, tais estudos eram sobre prevenção da cegueira e anormalidades da visão, o que demonstra forte influência da Medicina (JANNUZZI, 2012). Assim, questões pedagógicas ficam relegadas ao papel, e os conhecimentos científicos se limitam apenas à área da saúde ocular.

A vertente psicopedagógica, por sua vez, passou a influenciar a educação da pessoa com deficiência nos primeiros anos do século XX. Entre 1934 e 1939, o doutor Arthur Ramos, chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do INEP, estudou 2 mil crianças consideradas pelas escolas como incapazes e concluiu que apenas 10% o eram, os demais tinham problemas de ordem familiar, social, violência entre outros (RAMOS, 1939 apud JANNUZZI, 2012). Nesse período podemos notar a presença da Psicologia na educação e preocupação com aspectos intelectivos.

Por 20 anos (1940 a 1960) o IBC era conveniado para habilitar professores para alunos com deficiência visual e utilizava noções de psicologia do cego e de psicologia da cegueira. Na década de 1930, ocorrem diversas reformas estaduais e conferências nacionais de educação e nenhuma delas se referia às pessoas com deficiência. A escola de aperfeiçoamento de Minas Gerais, para atender ao aluno com deficiência, exerceu real influência sobre esse tipo de educação, em especial em relação ao aluno com deficiência mental, a qual era fundamentada na Biologia e na Psicologia, sendo excluída a História (JANNUZZI, 2012).

Entre 1920 e 1930, surgiu a vertente da economia da educação, pois a industrialização e a urbanização do país passaram a exigir o domínio de conhecimentos elementares, como leitura, escrita e operações matemáticas simples. Desse modo, a educação ficou atrelada ao desenvolvimento do país e relacionada ao acesso a melhores empregos e à promoção individual, porém até

a década de 1970 não havia nada em relação à educação da pessoa com deficiência ligada ao plano econômico do país (JANNUZZI, 2012; RODRIGUES, 1982 apud JANNUZZI, 2012). Apesar de o IBC já possibilitar aos seus alunos permanecerem na instituição como professores ou repetidores desde sua criação, o que contribuiria para a sua subsistência, a educação da pessoa com deficiência não era proposta como importante para o desenvolvimento do país (JANNUZZI, 2012).

O Plano Setorial de Educação e Cultura de 1970 a 1973 afirmava que enquanto a educação não fosse acessível a todos, ela deveria ser acessível aos mais talentosos, aos mais capazes de contribuir para o progresso social, enquanto as pessoas com deficiência deveriam ser educadas para participarem das atividades produtivas (MEC/SG, 1971 apud JANNUZZI, 2012).

A partir de 1970, a vertente da normalização/integração e *mainstreaming* manteve a ideia da corrente anterior, contudo mais centrada no pedagógico, por exemplo: “para as professoras de cegos, davam-se muitos conhecimentos sobre o olho, sobre a visão [...] e quase nada sobre as percepções auditiva e tátil, as vias principais para a educação (QUEIROZ E PEREZ-RAMOS, 1975 apud JANNUZZI, 2012). Mostra-se, portanto, a responsabilidade do meio de modo tênue, porém a ênfase é na “normalização” da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2012).

Segundo Mendes (1994), a primeira experiência da integração mais abrangente no Brasil ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), porém apenas os alunos com deficiências sensoriais estavam em salas de recursos na rede regular e, assim, os alunos com deficiências físicas e mentais não tiveram o mesmo acesso (MENDES, 1994 apud JANNUZZI, 2012).

A partir da década de 1990, o Brasil e vários países do mundo começaram a apontar a inclusão como um avanço em relação à integração, surgindo assim a vertente da inclusão (JANNUZZI, 2012). As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica afirmam que:

> [...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporciona-lhe para que obtenha sucesso; por fim,

> em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (MEC, 2001, p. 15).

A partir de então a escola passou a não mais buscar a normalização do aluno e a não mais inseri-lo dentro da escola regular sem fornecer-lhe os recursos necessários para a sua aprendizagem, entendendo assim que se deve buscar organizar-se para atender às demandas desse aluno. A proposta dessas diretrizes está centrada no poder de transformação da realidade, responsabilizando a escola pela aprendizagem dos alunos. Todavia, o Estado continuou prestigiando a iniciativa privada, pois muitas vezes suas instituições suprem as necessidades obrigatórias de educação e saúde dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2012), o que deveria ser dever do governo.

O movimento pela Inclusão Escolar que surgiu entre meados do século XX e suas décadas finais (MIRANDA, 2004, 2008) possibilitou que as pessoas com deficiência tivessem acesso aos mais diversos níveis de ensino nas últimas décadas, assim como ampliou o atendimento para pessoas com NEE. Entre 2001 e 2010, a Educação Especial foi inserida formalmente na Educação Básica e no Ensino Superior, representando uma vantagem positiva para a inclusão escolar (GARCIA, 2013).

No final da década de 1980 surgiu a vertente que vê a educação como mediação. Estudos baseados no Materialismo Histórico passaram a repercutir na Educação Especial, empenhando-se em analisar

> [...] a educação como parte da organização social, na sua base infraestrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (ideias, ideologia, conhecimentos científicos, etc.) (JANNUZZI, 2012, p. 161).

A qualidade e a inserção dos estudantes com deficiência no ensino entraram em pauta e se fez necessário que este ensino os conscientizassem dos condicionamentos existentes na sociedade capitalista, fornecendo-lhes meios para se apropriarem dos conhecimentos para a vida e para a transformação social (JANNUZZI, 2012). A partir de então, os profissionais da educação devem estar atentos às dificuldades de cada aluno ao se aprofundarem nos conhecimentos historicamente acumulados, para que todos

consigam perceber a realidade social e individual de cada um de modo claro, por meio de técnicas e métodos que favoreçam a apropriação dos saberes realmente necessários ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2012).

2.2 Marcos Históricos, Políticos e Legais do Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior

Como apresentado no item anterior, a Inclusão Escolar possibilitou aos alunos com deficiência o acesso a todos os níveis de ensino. Aqui nos aprofundamos nos marcos do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro.

No Brasil, o primeiro curso superior foi na área da Medicina, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia foi criado na Bahia, em 1808, pelo Príncipe João VI (JANNUZZI, 2012; MENDONÇA, 2000). No mesmo ano foi criado o curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, bem como a Academia da Marinha (MENDONÇA, 2000). A partir da vinda da família real para o Brasil, a economia que era agroexportadora foi passando por mudanças e os produtos brasileiros passaram a terem maior comercialização interna (COSTA; RAUBER, 2009), o que estimulou um maior interesse pela educação no país.

Naquela época a educação das pessoas com deficiência no país ainda era algo praticamente inexistente, a grande maioria permanecia em hospitais, segregada da sociedade para proteção desta. Todavia, alguns desses hospitais iniciaram ainda no século XIX algumas tentativas de escolarização. A vinda da Família Real trouxe a preocupação com um modelo de Ensino Superior que atenderia apenas às elites (COSTA; RAUBER, 2009), assim eram necessários profissionais com um nível acadêmico mais elevado para servir às atividades do novo regime econômico.

Já as primeiras instituições voltadas para a educação de alunos com deficiência foram o atual IBC e o INES, criados em 1854 e 1857 respectivamente, ambos vinculados diretamente ao Ministério da Educação

(MEC). Porém, no momento de sua criação, essas instituições ofertavam apenas o ensino básico e profissional (IBC, 2020a; INES, 2020a).

Tentou-se por diversos anos criar universidades brasileiras, porém apenas em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, que hoje conhecemos como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MENDONÇA, 2000). Naquela época, o acesso ao Ensino Superior gratuito era limitado apenas aos “filhos da classe média e da classe alta”, “injustiça social que perdura até os dias atuais” (QUERMES, 2014). Da Proclamação da República em 1889 até o golpe de 1937, foram fundados 14 estabelecimentos de Ensino Superior. A partir do Estado Novo uma das preocupações do governo era a educação estar a serviço da ideologia dominante, portanto nesse período foram criadas 72 instituições de nível superior, enquanto na Segunda República foram criadas 95 IES (QUERMES, 2014).

Vahl (1980 apud QUERMES, 2014) afirma que na década de 1960 o acesso às universidades públicas passou a ser mais difícil, porém, a maior procura pela educação superior incentivou a iniciativa privada nesta etapa, também houve pressão por parte de forças políticas progressistas para essa expansão (QUERMES, 2014). A Reforma Universitária de 1968 foi sancionada como lei, mas se restringiu a aspectos administrativos e não propôs nada que alterasse os processos de ensino e aprendizagem (QUERMES, 2014).

Tal reforma nos deu de herança grande parte da atual organização dos cursos superiores, tais como: vestibular, cursos semestrais, organização das disciplinas por créditos, divisão das matérias entre obrigatórias e optativas e ciclo básico (CHAUÍ, 2014). No período ditatorial ainda houve aumento do salário dos professores universitários, criação de universidades federais e destinação de recursos para universidades particulares, entretanto a ditadura acabou com as escolas públicas de 1º e 2º graus, julgando seus professores como subversivos, enquanto ampliava a rede particular neste seguimento (CHAUÍ, 2014).

Recentemente, em 2006, o INES iniciou seu curso de Pedagogia Bilingue (INES, 2015). Já o IBC ainda não oferta cursos de graduação e atende apenas crianças e adolescentes na educação básica. Entretanto, a instituição teve o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual

aprovado em 2020, assim ela fará a seleção e iniciará as aulas no ano de 2021. No entanto, é importante enfatizar que seus cursos de pós-graduação *lato senso* ainda estão em fase de implantação (IBC, 2020b; 2020c; 2020d.).

Podemos por meio das leis e políticas brasileiras delinear o caminho da educação superior e consequentemente da inclusão no Ensino Superior brasileiros, portanto nos parágrafos seguintes tratamos desses marcos mais detalhadamente, a fim de que possamos conhecer melhor esse percurso.

A primeira Constituição brasileira, publicada em 1824, estabelecia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” e não fazia referência à educação das pessoas com deficiência, apenas afirmava que os incapacitados física e moralmente não teriam direitos políticos. Do mesmo modo, tal Constituição não se referia ao Ensino Superior nem ao secundário (BRASIL, 1824).

A Constituição de 1891 começou a tratar dos ensinos secundário e superior, sendo a legislação do Ensino Superior de competência privativa do Congresso Nacional e a criação de IES de competência do Congresso, mas não privativamente. No entanto, os incapacitados física e moralmente continuaram excluídos dos diretos políticos e não se fez referência à educação dos estudantes com deficiência (BRASIL, 1891).

Em 1934, nossa terceira Constituição estabelecia que a União tinha o poder de reconhecer “os institutos de ensino superior” e também deveria estabelecer o plano nacional de educação para todos os graus de ensino, prevendo o ensino primário integral, gratuito e obrigatório, mas nenhuma referência ao ensino dos alunos com deficiência (BRASIL, 1934).

A quarta Constituição brasileira, decretada durante o Estado Novo em 1937, período ditatorial no qual a Constituição anterior havia sido revogada pelo presidente, estabelecia que: o ensino primário fosse obrigatório, mas gratuito para quem não o pudesse pagar; deveriam existir instituições públicas de ensino para os mais necessitados; o ensino profissional deveria ser voltado às classes menos favorecidas. Todavia, mais uma vez, não fazia referência ao Ensino Superior nem à educação de indivíduos com deficiência (BRASIL, 1937).

O país retomou o regime democrático e em 1946 o Congresso recém-eleito promulgou a quinta Constituição, que definia: o ensino primário

obrigatório e gratuito a todos e que as etapas posteriores a ele só seriam gratuitas em estabelecimentos oficiais, para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos; concurso para a contratação de professores de ensino secundário e superior; pela primeira vez, que os sistemas de ensino dariam assistência educacional aos alunos com dificuldades educacionais; que os recursos de impostos deveriam ter uma parte destinada à educação (BRASIL, 1946).

Depois de 21 anos, voltamos ao período ditatorial novamente e em 1967 uma nova Constituição foi promulgada pelo Congresso. Nela manteve-se todas as regras da anterior, porém estabelecia-se a obrigatoriedade da educação na idade de 7 a 14 anos, não havendo novas proposições para o Ensino Superior e para a educação dos alunos com deficiência (BRASIL, 1967).

Em torno de duas décadas depois, o regime democrático foi reestabelecido e em 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal. Inaugurava-se na carta constitucional a referência ao ensino de estudantes com deficiência no ensino regular, o que foi um avanço em relação às anteriores. Pela primeira vez se estabelecia a gratuidade do ensino público em todos os níveis, apresentava-se a gestão democrática e a autonomia universitária, estabelecia-se o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e a garantia de acesso a todos os educandos aos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988). Assim, constitucionalmente as pessoas com deficiência tiveram seu espaço no ensino regular garantido e em todos os níveis de ensino.

Até o ano da elaboração deste trabalho, o Brasil teve duas leis de diretrizes e bases da educação. A primeira delas, a lei nº 4.024/71, permitia a possibilidade de a educação de excepcionais se enquadrar no sistema geral de educação e definia apoio à iniciativa privada.

Já a segunda e última LDB, nº 9.394/96, foi um marco na educação da pessoa com deficiência, pois ela determina a garantia de atendimento educacional especializado gratuito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular, aos estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação. A partir de 2013 a lei passou a incluir também os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996). Assim, a LDB garante o acesso de todos os estudantes aos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, notamos que a partir da década de 1980 o acesso à educação das pessoas com deficiência no Brasil passou a ser mais democrático, pelo menos do ponto de vista legal, bem como percebemos o início de uma legislação para o acesso ao Ensino Superior. Contudo, A LDB de 1996 teve um processo de construção que durou 6 anos, contando com a participação de parlamentares e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, porém não foi aprovada pelo Senado em 1995 por falta de parlamentares na casa. Além disso, em 1996 a LDB teve 6 artigos retirados e 83 incluídos pelo senador Darcy Ribeiro (SILVA, 2007; ZANETTI, 1997 apud SILVA, 2007).

Assim, mesmo tentando trazer mais acesso ao ensino regular para os alunos com deficiência, a lei é reflexo do governo neoliberal de direita que se iniciava em 1995 e devia “impor o ajuste estrutural elaborado pelas agências internacionais e os grupos brasileiros dominantes” (SILVA, 2007, p. 2859).

Os anos de 1990 foram marcados não só pela mudança na legislação voltada para a educação da pessoa com deficiência, mas também por inúmeras conferências internacionais que passaram a repercutir nesse nível de ensino, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jontiem e a Conferência sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (UNESCO, 1990, 1994). O MEC, no ano de 1994, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou a portaria nº 1.793/94, que estabelece a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, recomendando a inclusão:

> [...] da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS NA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS” [...] e [...] conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (MEC, 1994).

Dois anos depois, o Gabinete do Ministro da Educação publicou o Aviso Circular nº 277, que requisita às IES a acessibilidade e permanência no Ensino Superior para portadores de deficiência (MEC, 1996). Posteriormente, a Portaria nº 1.679/99 foi instituída e definiu os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, a fim de orientar os processos de reconhecimento de

cursos superiores e credenciamento de instituições (MEC, 1999). No mesmo ano, o decreto federal nº 3.298 estabeleceu a necessidade de adaptação de provas, disponibilização de apoio e dilação de tempo para pessoas com deficiência nos vestibulares das IES, bem como a inclusão de conteúdos ou disciplinas relacionadas às deficiências nos cursos superiores (BRASIL, 1999).

No ano de 2005 foi criado o “Programa Incluir”, que visava à institucionalização de políticas de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, buscando, a partir de 2007, fomentar a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade das universidades federais (MEC, 2018a; MEC; SECADI; SESU, 2013). No mesmo ano, o decreto nº 5.626 foi publicado, trazendo uma regulamentação da lei nº 10.436 de 2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua reconhecida e dá à comunidade surda o direito de se comunicar por ela (BRASIL, 2002). O decreto de 2005 definiu a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos superiores (BRASIL, 2005).

Em 2011 o decreto federal nº 7.612 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), que tinha como objetivo “[...] promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”, incluindo a “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011b). Ainda em 2011, o decreto federal nº 7.611/2011 estabeleceu como deve se dar o atendimento educacional especializado e como devem ser organizados os núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2011a).

Em 2012, a lei federal nº 12.711 definiu os modos de ingresso nas instituições federais de Ensino Superior, técnico e tecnológico, delimitando cotas para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas e com deficiência (BRASIL, 2012). No ano de 2015, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência - lei nº 13.146 foi publicada, mantendo o direito de acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, estabelecendo a inclusão de conteúdos neste nível de ensino relacionados à pessoa com deficiência e definindo a disponibilização de diversos recursos de acessibilidade para essas pessoas nos vestibulares e nas atividades avaliativas de permanência (BRASIL, 2015).

Se a partir das décadas de 1980 e 1990 do século XX o acesso à educação pelas pessoas com deficiência passou a ser mais democrático, nos anos iniciais do século XXI ele tornou-se obrigatório e melhor orientado quanto às suas especificidades, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Porém, apesar dos avanços legais no acesso e permanência no Ensino Superior, a Educação e a universidade brasileira sempre foram atacadas, mesmo na democratização legal do ensino. Notamos nos últimos anos que esses ataques têm sido ainda mais frequentes.

Michels e Garcia (2014), ao refletirem sobre as significações do termo “sistema educacional inclusivo” e as implicações políticas de seu uso em meio às contradições sociais, afirmam que:

> Incorporando “todos” ao sistema educacional estaríamos desenvolvendo uma “educação inclusiva”, cujo efeito mais amplo, segundo os discursos oficiais, seria promover uma “sociedade inclusiva”.
>
> [...] o conservadorismo da proposta [...] deposita na educação o papel redentor de solucionar as questões sociais. É possível notar que o debate em torno da sociedade e da educação é desenvolvido mediante um silenciamento das relações sociais que presidem o tempo presente. Aquilo que, de início, parece ser a redenção de grupos excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação das massas para o trabalho simples. (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 162-163).

As autoras, no artigo aqui citado, fazem diversas críticas às políticas de inclusão estabelecidas nos governos de esquerda que estiveram no poder no início do século XXI, onde a educação parece ter um papel redentor (MICHELS; GARCIA, 2014), como se ela resolvesse sozinha todos os problemas sociais. Como não existe a possibilidade de que isso aconteça, as autoras denunciam uma escola voltada à formação de mão de obra para o trabalho manual, mantendo os grupos excluídos e as pessoas com deficiência em uma “inclusão marginal” (MARTINS, 1997, p. 26).

Igualmente, Favato e Ruiz (2018) criticam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

criado em um governo de esquerda por meio de um decreto no ano de 2007 (BRASIL, 2007). As autoras concluem que o programa contribuiu para o aumento da quantidade de IFES e de matrículas, contudo essa expansão se deu com precariedade devido à falta de infraestrutura, falta de profissionais, falta de laboratórios, entre outros recursos e serviços que não foram disponibilizados em níveis adequados (FAVATO; RUIZ, 2018).

Contraditoriamente, três anos antes esse mesmo governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que também regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior. O ProUni disponibiliza bolsas de estudos integrais ou parciais (50%) em universidades privadas, para jovens com renda de até 1,5 salários mínimos *per capita* para bolsas integrais e de até 3 salários mínimos *per capita* para bolsas parciais, estando este programa ainda em vigor (MEC, 2020; BRASIL, 2005). Ou seja, antes da expansão da rede federal, o governo não só investiu na universidade privada por meio de bolsas, como criou um programa que regula a atuação das entidades de assistência social no Ensino Superior, assim, os recursos que foram utilizados em IES privadas poderiam ter sido investidos na expansão das IES federais.

Entretanto, o arrocho à educação superior pública se inicia antes dos governos de esquerda, pois os governos de direita foram os principais colaboradores para a contínua redução de recursos nas universidades públicas. Silva (2007), ao analisar as políticas de reforma do Estado nos anos 1990 e anos iniciais do século XXI, afirma:

> [...] tivemos nossa atenção atraída pela constante redução dos recursos públicos federais para aplicação no ensino superior público pelos governos brasileiros, durante a década de 90 do século XX e início do século XXI (SILVA, 2007, p. 574).

Em 1998 a UNESCO publicou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, na qual o Ensino Superior é reconhecido como um serviço público e deve haver igualdade de acesso a ele (UNESCO, 1998). Entretanto, na mesma época ocorreu a reforma do Estado brasileiro, que contribuiu para “a diminuição dos investimentos públicos em educação que é vista na precarização da infraestrutura, nos baixos salários

dos professores, na falta de capacitação, no material escolar inadequado" (SILVA, 2007, p. 1406).

Já no contexto mais recente, em 2016, durante um governo provisório de direita, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional 95 que institui Novo Regime Fiscal, mais conhecida como "Emenda do Teto dos Gastos Públicos". A partir de sua entrada em vigor, os gastos públicos anuais ficaram condicionados aos do ano anterior, corrigidos pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA) (BRASIL, 1988; 2016).

Não bastasse a precarização da educação ocorrida nas décadas anteriores, a emenda do Teto dos Gastos Públicos foi mais uma medida para a manutenção dessa situação, o que tem grande influência na universidade pública e principalmente no acesso e permanência de pessoas com deficiência visual nesta instituição. Pois é preciso capital financeiro para a compra de equipamentos de tecnologia assistiva, para a contratação de pessoal especializado para acompanhamento dos estudantes e para a formações dos professores e servidores técnicos da instituição, entre outros recursos e adaptações.

As medidas de austeridade contra a universidade prosseguiram. No ano de 2019, o Governo Federal vinculado à direita criou o programa "Future-se"[2], como uma medida que pretende estimular suas IES a obterem seus recursos financeiros na iniciativa privada (SENADO, 2019), retirando do Estado o papel de educar, previsto na Constituição e na LDB (BRASIL, 1988, 1996) e entre outros dispositivos legais, conduzindo, assim, a uma privatização do Ensino Superior.

O referido programa foi criado em julho de 2019 pelo MEC e de acordo com o órgão "tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos federais por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo" (MENEZES; PERA, 2019). Por enquanto, a adesão das IFES é facultativa, entretanto, até a data desta dissertação, o projeto de lei desse programa está em análise na Câmara dos Deputados como PL 3.076/2020 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020) e, se aprovado pelo Congresso

[2] De acordo com Silva Júnior e Fargoni (2020, p. 6-7) A lógica do Future-se, busca mudar o caráter epistêmico da ciência bem como busca privatizar a universidade em direção à autonomia financeira, reorganizando as IES públicas em OS (organizações sociais) que depende da iniciativa privada e vende serviços indo ao encontro de uma mercantilização máxima da educação superior.

Nacional, passará a ser obrigatório em todas as instituições federais de ensino do país.

No estado do Paraná, um projeto de lei similar está (até a presente data) tramitando desde 2019, chamado “Lei Geral das Universidades”[3], que se aprovado estabelecerá “os princípios, finalidades e parâmetros de financiamento e gestão das Universidades Públicas Estaduais do Paraná” (SETI, 2019). Lima (2019), analisando documentos do Governo Federal no período de 2003 a 2019, no qual representantes de esquerda e de direita governaram, afirma que a privatização do Ensino Superior se manteve como bandeira das políticas de governo. Assim, notamos que o discurso legal não é tão inclusivo como parece, muitas leis são formuladas afirmando e reconhecendo a inclusão escolar, porém são criadas de modo a permitir que o Estado continue se esquivando do dever de educar e consequentemente de incluir.

Percebemos, então, ao longo deste capítulo que o Estado sempre favorece a inciativa privada, tanto na educação da pessoa com deficiência, e igualmente aquela com deficiência visual, como no ensino universitário. A única diferença que podemos notar é que, de modo geral, desde o Império as políticas sempre favoreceram a educação de alunos com deficiência na rede privada e raramente o Estado assumia essa função.

Já o Ensino Superior era oferecido pelo Estado antes da expansão da rede privada, sendo qualquer iniciativa privada obrigada a seguir os parâmetros das instituições públicas nos primeiros anos deste nível de ensino no país. Fizemos questão de enfatizar o direcionamento político dos últimos governos brasileiros para mostrar que, na administração pública, tanto a esquerda como a direita estiveram a serviço do capital.

Para que ocorra o pleno acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior, o desafio é mudar as políticas públicas que vêm sendo norteadas pela lógica de mercado. Concordamos com Quermes (2014) quando afirma que tem se descaracterizado a dimensão pública e

[3] De acordo com Ramos (2020) a Lei Geral das Universidades estaduais do Paraná muda os parâmetros de repasse de verbas de custeio e guarda semelhança com o programa Future-se. Luc (2019) relata que mesmo os docentes das universidades recusando a proposta o governo do estado do Paraná decidiu seguir com ela, também aponta que a lei não teve uma discussão aberta e democrática.

ampliado a privatização de setores estatais buscando a redução dos custos públicos, o que conduz ao sucateamento do Ensino Superior público.

Entre 2010 e 2011 as matrículas no Ensino Superior aumentaram mais de 300%, porém a maioria delas foi em IES privadas, provavelmente devido ao ProUni (INEP, 2011). Desse modo, houve uma explosão da iniciativa privada neste nível de ensino. Contudo, a LDB de 1996 apresenta normas de organização apenas das IES públicas, enquanto a iniciativa privada desenvolve suas atividades do modo que mais lhe convém, o que pode implicar na qualidade do ensino ofertado por estas últimas.

No ProUni existem bolsas para pessoas com deficiência, negras e indígenas, o que contribui para o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, porém não há nenhuma política de acompanhamento econômico e de aprendizado desses alunos. Assim, refletindo com Quermes (2014), entendemos que as universidades públicas e as privadas “necessitam repensar os processos de aprendizagem, fugindo da culpabilização dos estudantes” (QUERMES, 2014, p. 571).

Entretanto, para tal meta, a universidade precisa de ensino de qualidade, que por sua vez necessita de recursos financeiros. Assim, enquanto a educação superior trabalhar na lógica de mercado que vise somente ao lucro, dificilmente atenderá às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

2.3 Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior Brasileiro

Somente 145 anos depois da criação do primeiro curso superior brasileiro é que o primeiro estudante com deficiência visual ingressou no Ensino Superior. Edison Ribeiro Lemos era cego e fez licenciatura em Geografia e História, entre 1953 e 1956, na Universidade Federal Fluminense (UFF). No entanto, ele não parou nesse nível de ensino e fez Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e livre docência na UFF (ESTEVÃO, 2005, p. 1, 3). Edison foi professor no IBC e teve uma grande

atuação política nas causas das pessoas com deficiência visual (ESTEVÃO, 2005).

O segundo cego a graduar-se na educação superior foi Walkírio Ughini Bertoldo, no curso de Direito, em 1957, em uma universidade particular do Rio Grande do Sul (SELAU; DAMIANI, 2014). A história deste cego reflete como provavelmente se desenvolveu o acesso ao Ensino Superior brasileiro por diversos estudantes com deficiência visual durante muito tempo. Ao tentar prestar vestibular pela primeira vez na universidade onde cursou a graduação, ele foi impedido de fazê-lo, desse modo, como sua família possuía recursos, ele foi até à Argentina e lá prestou vestibular por meio de parecer. Walkírio foi aprovado, retornou à universidade brasileira solicitando o acesso ao vestibular e assim ingressou no curso superior em 1954 (SELAU; DAMIANI, 2014). Todavia, a universidade afirmou que a presença dele não deveria causar nenhum transtorno ao ambiente e que não prestaria nenhum tipo de ajuda a esse aluno, sendo tratado como os demais estudantes (SELAU; DAMIANI, 2014).

Para fazer o curso de Direito, Walkírio contou com a ajuda de colegas para lerem e discutirem os textos; sua família contratou um secretário, comprou uma máquina de escrever para que ele fizesse seus trabalhos e comprou também um gravador de voz, vindo dos Estados Unidos, pois essa tecnologia ainda não existia no Brasil (SELAU; DAMIANI, 2014).

Ao se formar, ele foi impedido de prestar concurso para procurador-geral de Porto Alegre, sendo o prefeito Brizola quem interveio junto aos vereadores para que lhe fosse dada a permissão de prestar o concurso, no qual foi aprovado em 1º lugar. Walkírio foi presidente da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, mudando o nome desta fundação para Fundação de Auxílio ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul, e também fundou a Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas de Talidomida (ABVT) (SELAU; DAMIANI, 2014).

Verificamos então que os alunos com deficiência visual acessam a educação superior há mais de 60 anos, bem como pudemos perceber que os primeiros tiveram que enfrentar diversas dificuldades para permanecer e concluir com êxito seu curso.

Martins, Leite e Lacerda (2015), ao analisarem os dados dos resumos técnicos e das planilhas do Censo da Educação Superior entre os anos de 2000 e 2011, constataram que houve um aumento de 969,94% no número de matrículas de estudantes com deficiência neste nível de ensino. Da mesma forma, as autoras descobriram que os alunos com deficiência visual foram os que mais acessaram o Ensino Superior naqueles anos, representando 39,76% das matrículas entre os estudantes com deficiência (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Dessa forma, podemos deduzir que entre os anos de 1956, quando se formou o primeiro estudante com cegueira no Ensino Superior, e 1999, ano anterior à pesquisa das autoras, o acesso de alunos com deficiência visual no Ensino Superior possa ter sido um dos mais expressivos entre àqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Contudo, o universo de pessoas com deficiência nesse nível de ensino é bem pequeno dentro do total de matrículas, representando 0,30% delas no ano de 2010 (INEP, 2020b). É importante frisar que neste mesmo ano o Censo Demográfico do IBGE apontou que 23,9% da população tinha algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Desse modo, notamos que o acesso ao Ensino Superior, que já tem sido desigual quando se refere à classe social do indivíduo, é ainda mais desigual para a pessoa com deficiência, haja vista a porcentagem extremamente baixa que representa esse acesso.

Outro fator que nos leva a deduzir que os estudantes com deficiência visual possam ter representado um número mais expressivo no Ensino Superior vem da pesquisa de Morais e Camargo (2018). Ao fazerem um balanço dos trabalhos apresentados em Encontros de Pesquisa em Ensino de Física, estes autores verificaram que a maioria dos estudos de inclusão é relacionada à deficiência visual. Igualmente, eles constataram que a maioria dos trabalhos que relataram o nível de ensino da pesquisa é do Ensino Superior, sendo os primeiros publicados no ano 2000 (MORAIS; CAMARGO, 2018).

Visto isso, acreditamos que as pesquisas na área da Física no Ensino Superior relacionadas à deficiência visual mostram que alunos com cegueira e baixa visão têm acessado a graduação na referida área, porém esse

acesso pode ter se dado mais recentemente devido às datas das publicações dos estudos.

Entendemos que o acesso ao Ensino Superior por si só não é garantia de permanência com êxito. Camargo (2017) afirma que o ambiente educacional deve ser transformado para que se crie condições de participação efetiva dos alunos com deficiência. Para Omote (2016, p. 211), por sua vez, é necessário proporcionar aos estudantes com deficiência "[...] acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, de cuja participação pode depender a sua formação universitária integral".

Para as pessoas com deficiência visual, o recebimento de informações pela visão fica limitado ou impossibilitado, porém as informações que recebem de seu entorno por meio dos outros sentidos têm grande influência sobre seu aprendizado e seu desenvolvimento, além de serem aquelas que garantirão seu êxito no acesso e permanência no Ensino Superior.

Devido a nossa experiência profissional e acadêmica no atendimento a estudantes com deficiência visual na educação básica e superior, entendemos que diversos aspectos precisam ser estudados para a caracterização do acesso e permanência dessas pessoas nesse nível de ensino. Os estudantes com deficiência visual possuem características de aprendizagem que são muito peculiares, pois eles podem apresentar dificuldades para o acompanhamento de atividades acadêmicas na classe comum, principalmente quando não há materiais adaptados e pela dificuldade ou falta de acesso aos estímulos visuais utilizados pelos docentes ao ensinarem os conteúdos curriculares (MEC/SEESP, 2006).

A pessoa com deficiência visual, por dispor parcialmente ou não dispor da visão, tem a necessidade de acesso aos conteúdos de ensino pelos outros sentidos, ou seja, pela audição, olfato, paladar e tato. Conforme o tipo de curso que faça no Ensino Superior, esse aluno utilizará um ou mais de um sentido ao mesmo tempo ou em momentos de ensino-aprendizagem diferentes. Assim, o uso de cada sentido lhes trará a "visão" daquele conhecimento por outros meios.

Portanto, são necessárias diversas adaptações externas que possibilitem ao estudante, por meio dos sentidos dos quais dispõe, ter acesso aos conhecimentos ensinados na educação superior. Existem diversos recursos e ações que colaboram para a aprendizagem de alunos com deficiência visual e

que podem ser utilizados nesse nível de ensino. A seguir, apresentamos aqueles mais comuns e conhecidos por nós, os quais foram relatados em alguns estudos.

1 - Acessibilidade Arquitetônica da IES que possibilite às pessoas com cegueira ou baixa visão se locomoverem de modo independente e com segurança, sem risco de quedas ou colisão com algum objeto ou estrutura que possa machucá-los. São exemplos mais comuns: piso tátil; elevador com braille nos botões e aviso sonoro; placas em braille nas portas de laboratórios; banheiros, salas de aula e biblioteca, outros espaços com computadores que dispõem de leitores de tela, entre outras estruturas (SANTOS; MORAES; SALES, 2017; SILVA; FERREIRA, 2017).

2 - Recursos Tecnológicos que adaptem os conteúdos que se encontram em formato impresso ou letras digitais para meio acessível a pessoas com deficiência visual, podendo ser eletrônicos ou não. São eles: máquina de escrever braille, reglete e punção, impressora braille, *software* braille fácil, linha braille, computadores com *softwares* leitores de tela, como Dosvox ou NVDA (NonVisual Desktop Access), gravadores de áudio, audiodescrição, mesa de relevos táteis, impressora de relevo, materiais didáticos em alto relevo ou em 3D (3 dimensões), entre outros (PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016; SANTOS; MORAES; SALES, 2017).

3 - Formação de Professores para dar aulas às pessoas com deficiência visual. Os docentes precisam conhecer as especificidades da deficiência visual, tanto a baixa visão como a cegueira. Como os cursos de mestrado e doutorado não fornecem essa preparação, a instituição deve oferecer algum curso ou o professor deve buscar fazê-lo por conta própria. Nesta formação os professores devem: entender a condição da deficiência visual e como ela afeta a relação do estudante com o ambiente e com as outras pessoas; aprender como se relacionar com o aluno; saber como apresentar o conteúdo de modo que as imagens sejam conhecidas pelo estudante tanto por meio da audição como por meio tátil ou por outro sentido; adaptar o conteúdo das disciplinas utilizando alguns dos recursos do item 2, conforme a escolha do estudante, individualmente ou com a ajuda de algum núcleo de acessibilidade, entre outros conhecimentos necessários (SELAU, 2013; PANSANATO; RODRIGUES; SILVA; 2016; SANTOS; MENDONÇA, 2015).

4 - Acompanhamento em aula ou extraclasse para auxiliar no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual no curso. O Ensino Superior possui conteúdos mais complexos que os da educação básica, logo os estudantes com deficiência visual precisam de ajuda para fazer as atividades extraclasse, que pode ser realizada: pelo professor da disciplina, pelo servidor do núcleo de acessibilidade, pelo tutor ou ledor contratado pela IES (FERNANDES; COSTA, 2015; SIMÕES, 2016; MELLO; CAETANO; MIRANDA, 2017).

5 - Políticas de Acesso e Permanência para Pessoas com Deficiência que englobe a deficiência visual, sendo essa uma responsabilidade tanto da gestão da IES bem como do poder legislativo e executivo aos quais se vincula a instituição conforme sua categoria administrativa. Nesta seção do capítulo, restringimo-nos a falar das políticas das IES que podem ser desenvolvidas por meio das seguintes atividades: palestras para os professores ou para toda a comunidade acadêmica; formação para os professores e servidores técnicos; fluxograma ou outro tipo de organização dos procedimentos para encaminhamento e auxílio de estudantes com deficiência visual no acesso e permanência na universidade; previsão do desenvolvimento dos itens de 1 a 4 desta seção, entres outros (SILVA, 2018; SOARES, 2011; SELAU, 2013).

Diante dessa contextualização, faz-se necessária uma reflexão sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob a lente do Materialismo Histórico e do “Materialismo Cultural”, que podem explicar melhor os fenômenos sociais relacionados a esse tema dentro da sociedade capitalista.

3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DO MATERIALISMO CULTURAL

Buscou-se neste capítulo abordar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob a análise do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural. Tentamos estabelecer um novo diálogo entre a teoria e nosso tema, tendo em vista a quantidade exígua de estudos, bem como uma possível inexistência de tal discussão no tema em questão.

Almejamos discutir sobre o papel do Ensino Superior no capitalismo, relatar uma análise crítica do elitismo nessa modalidade de ensino e como, a partir dos anos 2000, tentou-se reverter esse quadro por meio de políticas de ações afirmativas que facilitaram o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, entre elas aquelas que têm deficiência visual.

Criado por Karl Marx e Friedrich Engels, o Materialismo Histórico é uma teoria revolucionária, porque nela a classe trabalhadora, tomando consciência de si e para si, pode tentar modificar toda a organização excludente da atual sociedade capitalista (NETTO, 2011).

Karl Marx chegou aos bancos universitários para cursar Direito, mas mudou de curso no ano seguinte tornando-se doutor em Filosofia, era de uma família de classe média e se casou com uma moça de alta posição social (GIANNOTTI, 1978). Já Friedrich Engels era de origem um pouco mais abastada, filho de um industrial, não chegou a ir para a universidade, pois assumiu os negócios da família. Ao ver a situação deplorável dos trabalhadores daquela indústria, passou a desenvolver estudos sobre a classe operária. Além disso, ele teve uma companheira que era de origem humilde (GIANNOTTI, 1978).

Ambos os filósofos viveram no século XIX e passaram a ter contato um com o outro a partir da publicação de um artigo de Engels, “Esboço de uma Crítica da Economia Política”, em 1844, que chamou a atenção de Marx mudando seu pensamento e passando a fazer da Economia Política seu principal objeto de estudo (GIANNOTTI, 1978). A teoria de Marx é uma crítica de “três

linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês" (LENIN, 1977, p. 35).

A sociedade capitalista é uma sociedade na qual o capital (dinheiro ou bens materiais e não materiais) tem o controle de todos os processos sociais em todos os âmbitos, porém acreditar que apenas "uma *análise econômica* da sociedade forneceria a *explicação* do sistema político, das formas culturais etc." (NETTO, 2011, p. 13) é um dos maiores equívocos em relação à teoria de Marx e Engels. Este último, em uma carta de 1890, reafirmou essa posição:

> Mas a nossa concepção da história é, sobretudo, um guia para estudo [...]. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

O capitalismo é um sistema econômico e social que surgiu no século XV, a partir da decadência do sistema feudal e do nascimento da classe social denominada burguesia, e tem como base a propriedade privada e a acumulação de capital (MARX, 2011; LACERDA; NEDER, 2007). Ele é visto como:

> [...] um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fim de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é mercadoria a venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais de vida (WOOD, 2001, p.12).

A Sociedade Capitalista também é chamada de Sociedade Burguesa, pois a classe social denominada burguesia ascendeu ao poder e passou a ter controle de toda a sociedade. A palavra "burguesia" vem de "burgos", núcleos comerciais que surgiram com o início da acumulação e troca de produtos durante o feudalismo, dando origem a cidades. Nos burgos, aqueles que não eram senhores nem servos comercializavam produtos *in natura* ou manufaturados, produzidos naquela região ou trazidos de fora, e eram conhecidos como "burgueses" (LACERDA, NEDER, 2007, p. 2; CASTRO, 2018).

Para ascender ao poder, a Sociedade Burguesa chamou a classe trabalhadora para lutar por seus ideais, o que seria a queda da monarquia absolutista, sendo o poder não mais baseado em privilégios herdados ou em determinação divina, mas na conquista pela acumulação do capital, o que ocorreu por meio da Revolução Francesa (1789-1799) (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2008). Esta revolução foi baseada nos valores de Liberdade, Igualdade e Fraternidade e teve como principal consequência a formação dessa sociedade.

Entretanto, outra revolução também teve papel importante, a Revolução Industrial (1760-1840) ocorrida na Inglaterra, que impulsionou ainda mais o modo de produção do capitalismo. Porém, a influência do modo burguês de organização social veio da França, que estava falida e teve grande apoio do proletariado. Nesse período, o referido país ainda tinha uma monarquia absolutista, enquanto os ingleses já adotavam políticas mais capitalistas (HOBSBAWM, 2014).

Quando a Burguesia ascendeu ao poder, precisou de um arcabouço ideológico que mantivesse sua posição e assim surgiu o Liberalismo, no qual:

> [...] o *ser individual* passa a ser a força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo (KASSAR, 1998, p. 7).

Como supracitado, os valores defendidos a partir da Revolução Francesa foram liberdade, igualdade e fraternidade. Liberdade traz o liberalismo, onde impera o livre comércio, em que o trabalhador tem “liberdade” de vender sua força de trabalho e todos podem ter acesso à propriedade privada, conforme o esforço de cada um. Anteriormente, somente o rei e a nobreza tinham acesso a propriedade privada, o que se modificou a partir de então.

Sobre a Igualdade, todos os homens sendo livres têm “igualdade jurídica” (MARTINS, 2002, p. 28), contudo não se estabelecia a igualdade econômica, muito pelo contrário, uns possuíam os meios de produção e outros tinham sua força de trabalho. Conforme Chauí (2014):

> A igualdade então, passa a ser definida pela propriedade privada do corpo e pela relação de contrato entre iguais [...] A relação contratual é encarada como uma realidade jurídica, e por isso a igualdade será definida como igualdade perante a lei (CHAUÍ, 2014, p. 83-84).

Já a respeito da Fraternidade, esta em nada se aplica, pois em uma sociedade na qual uns têm muito e muitos têm pouco, onde a riqueza é produzida por todos e desfrutada por alguns (MARX, 1998), não há como existir fraternidade, pois ela foi cerceada (POIARES,2005).

Desse modo, após conquistar o poder, a classe burguesa passou de revolucionária a conservadora, pois, naquele momento, para se manter no poder não devia mais reclamar da organização social, já que esta passou a atender aos seus interesses (MARX, 2011). A partir de então a classe trabalhadora passou a ser explorada pela classe burguesa, sendo a “mais-valia” o principal meio de exploração, no qual:

> [...] o *valor* diário ou semanal da força de trabalho difere completamente do funcionamento diário ou semanal desta mesma força de trabalho; são duas coisas completamente distintas. [...] *Este tipo de câmbio entre o capital e o trabalho* é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema assalariado, e tem que conduzir sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista (MARX, 1978, p. 82-83).

De modo mais simples, a mais-valia é o lucro do burguês sobre o trabalho de seu empregado. Se a força de trabalho produz R$ 10.000,00 mensais, o capitalista paga para o trabalhador R$ 1.000,00 e fica com os R$ 9.000,00 excedentes, ou seja, 10% do produto do trabalho é pago ao trabalhador e os 90% restantes vão para o capitalista. O trabalhador executa, digamos, “gratuitamente” 90% de seu trabalho, caracterizando uma situação de exploração constante. Essa porcentagem de mais-valia pode ser maior ou menor, dependendo da relação de trabalho entre e capitalista.

Para obter um lucro ainda maior, a Burguesia implementou a divisão do trabalho, tornando-o fracionado e tirando do trabalhador total domínio do processo de produção (MARX, 1998). Deste modo, a “força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho [...]” surgiu como uma:

> [...] potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2015, p. 39).

Assim sendo, o trabalhador fica alienado de todo o processo do trabalho, relegado muitas vezes a atividades mecânicas e repetitivas que em nada contribuem para seu desenvolvimento humano. Para Marx (1998), em um sentido ontológico:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1998, p. 326).

No trabalho o homem modifica a si mesmo e a natureza, e desenvolver um trabalho que não se restrinja ao mecanicismo é fundamental para sua formação humana e para sua relação com o meio em que vive. Todavia, a Sociedade Burguesa igualmente faz a divisão entre trabalho mental e trabalho material. O primeiro caberia

> [...] aos pensadores da classe (seus ideólogos ativos, conceptivos, que fazem do aperfeiçoamento das ilusões que a classe tem sobre si mesma seu principal meio de vida), enquanto a atitude dos outros para com essas ideias e ilusões é mais passiva e mais receptiva, porque elas são na realidade os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si mesmos (MARX; ENGELS, 2015, p. 40-41).

Com a divisão entre trabalho mental e material ou entre trabalho físico e intelectual, atribuiu-se a diferentes indivíduos as atividades materiais e espirituais, a produção e o consumo, sendo a distribuição do trabalho e de seus produtos desigual qualitativa e quantitativamente (MARX; ENGELS, 2010). Por isso:

> [...] cada classe nova [...] é obrigada [...] a representar seus interesses como interesse comum de todos os membros da sociedade, colocado de forma ideal; dará às suas ideias a forma de universalidade, e as representará como as únicas racionais e universalmente válidas (MARX; ENGELS, 2015, p. 40-41).

Desse modo, ocorreu a divisão entre quem definia como as coisas deviam ser e quem as executava, sendo utilizados diversos meios para justificar a desigualdade no acesso aos bens e produtos na sociedade burguesa. Para desenvolver essa separação e essa conformação, a cultura, a ideologia e a hegemonia são fundamentais. Para o materialismo, a sociedade é dirigida pelas relações de produção e pelas trocas materiais e culturais (MARX, 2011, 1998; MARX; ENGELS, 2008, 2010, 2015; WILLIAMS, 2015). Para Marx e Engels (2015), é a partir da produção material que pensamos e nos relacionamos com o mundo:

> O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo (MARX; ENGELS, 2015, p. 93).

Dessa forma, partimos para o Materialismo Cultural de Raymond Williams, a fim de complementar o entendimento da cultura no Materialismo Histórico e entender de modo mais profundo o papel da educação na Sociedade Burguesa.

Raymond Williams foi um escritor e pesquisador socialista britânico de grande influência e é considerado um dos mais “brilhantes intelectuais orgânicos do proletariado mundial” (COSTA, 2013). O autor se dedicou ao estudo do Materialismo Histórico, propondo o Materialismo Cultural como ampliação deste (WILLIAMS, 1979, 2007, 2011, 2015). Williams entende a cultura como:

> [...] o sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (WILIAMS, 1992, p. 11).

Para que a cultura seja disseminada na sociedade, ela precisa de sujeitos ou de objetos que a transmitam às novas gerações. Assim, a educação é um desses objetos, senão o principal agente de transmissão da cultura, desde a

educação básica até o Ensino Superior. Então, a ideologia e a hegemonia entram em cena para colaborar com a transmissão da cultura dominante:

> É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo *conhecimento* ou *cultura* em sentido absoluto, universalmente derivado embora seja óbvio que [...] transmitem versões seletivas [...] de conhecimento e cultura [...] Além disso, é certo como mostra Bourdieu (1977) e outros, que há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor (WILLIAMS, 1992, p. 183-184).

Williams entende por ideologia a oscilação entre "um sistema de crenças de certa classe e um sistema de crenças ilusórios-falsas ideias" (WILLIAMS, 1979, p. 71). Já para explicar o conceito de hegemonia, é preciso pensar que esta inclui a cultura e a ideologia e, do mesmo, modo ultrapassa os conceitos de cultura, ao "relacionar *todo o processo social* com distribuições específicas de poder e de influência" (WILLIAMS, 1979, p. 111), e o conceito de ideologia, por não ser apenas "um sistema consciente de crenças, mas todo o processo social vivido, organizado praticamente por significados e valores específicos dominantes" (WILLIAMS, 1979, p. 112).

Dessa maneira a cultura que é conhecida como cultura universal o é porque alguns o desejam que seja, a ideologia embutida nessa cultura fortalece esse entendimento e a hegemonia sedimenta estas ideias, pois é ela quem estabelece o que é correto e adequado, segundo os interesses das classes dominantes sem que os dominados percebam.

De acordo com Williams (2007), a hegemonia não é o controle político direito, mas uma forma particular de ver a natureza, o mundo e suas relações, passando a ser uma visão normal da realidade. Assim, não há outra realidade possível, mas sim apenas a que já está posta, porque a hegemonia é o processo social em si, porém ela o é na sociedade burguesa e sem luta de classes.

Para uma análise cultural a partir do Materialismo Histórico, duas proposições são fundamentais:

> [...] o ser social é quem determina a consciência [...] qualquer abordagem moderna de uma teoria marxista da cultura deve começar pelo exame da proposição de uma infraestrutura

> determinante e de uma superestrutura determinada (WILLIAMS, 1979, p. 79).

Em relação à primeira proposição, de certo modo falamos dela nos parágrafos acima ao tratar da importância do trabalho e da influência da produção material na formação do homem, assim, a convivência social com outras pessoas nos diversos ambientes é a responsável pelo desenvolvimento da consciência humana. Porém, para entendermos a segunda proposição, os conceitos de infraestrutura e superestrutura devem ser explicados. A infraestrutura, também chamada como base:

> [...] é a existência social do homem. [...] são as relações reais de produção que correspondem a uma fase do desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] é um modo de produção em um determinado estágio de seu desenvolvimento (WILLIAMS, 2011, p. 46).

Para Williams (1979, p. 46), “a base é o conceito mais importante a ser estudado, se quisermos compreender as realidades do processo cultural”. Assim, podemos notar que a infraestrutura ou base são as relações de produção do homem, tanto a produção material como a produção de si.

Já a superestrutura é definida como: “área unitária dentro da qual as atividades culturais e ideológicas poderiam ser colocadas” (WILLIAMS, 2011, p. 45) e “instituições jurídicas e políticas, bem como o modo de representação religiosa, filosófica e de qualquer natureza de cada período histórico” (ENGELS, 2015, p. 55). Tanto Williams (2011) como Engels (2015) afirmam que a superestrutura é erguida a partir da infraestrutura (base) da sociedade burguesa e a análise da superestrutura nos permite reconhecer a ideologia hegemônica que domina a sociedade capitalista (WILLIAMS, 2011).

Dessa maneira, podemos entender que a infraestrutura ou as relações reais de produção são determinantes porque é a partir delas que a sociedade se organiza e se desenvolve. Já a superestrutura é determinada porque a infraestrutura determina como ela será. Sendo as relações de produção definidas pelo capitalista, a superestrutura é determinada por ele também, desse modo, para analisarmos a cultura na sociedade burguesa, devemos olhar para as relações de produção daquele momento, pois seus reflexos estarão na cultura.

A hegemonia da classe burguesa é exercida com tanto controle que “a cultura dominante produz e limita, ao mesmo tempo, suas próprias formas de contracultura” (WILLIAMS, 1979, p. 117). Em outras palavras, a classe dominante permite que existam culturas alternativas, contudo a cultura dominante é a principal, é ela que é ensinada nas faculdades e universidades, é ela que é considerada a arte clássica e assim por diante. Desse modo, às culturas alternativas cabe o papel de coadjuvante no processo social capitalista.

Marx e Engels reconhecem que é comum que as classes dominantes “regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época” (2010, p. 113). Assim, tanto a produção material bem como a produção intelectual estão nas mãos da classe burguesa. O capitalismo moderno permite às classes dominadas o acesso à educação formal para que tenham condições de trabalhar para o capital, todavia a educação dada aos trabalhadores é uma educação marginal (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Assim, de um lado a educação forma o trabalhador voltado para tarefas que exijam treino manual e/ou bem pouca atividade intelectual, de outro forma os donos do capital, onde as ciências os formam para pensar e desenvolver-se plenamente como seres humanos. Williams (1979) nos lembra que a cultura:

> [...] tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. [...] não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada (WILLIAMS, 1979, p. 113,115).

Essa renovação e modificação contínua faz com que as velhas ideias tomem novas roupagens constantemente e faz com que ninguém perceba que o cerne da questão continua o mesmo, a desigualdade estrutural do capitalismo, a hegemonia “deve ser renovada e recriada” (WILLIAMS, 2011, p. 42). Esse movimento dá o caráter dinâmico da sociedade burguesa, que não é estática e se reinventa o tempo todo para manter-se no poder, tendo a cultura como um de seus braços de domínio, e a educação como local de excelência da cultura tende a estar a serviço do capital.

Entretanto, a educação também tem a possibilidade de conscientizar a classe dominada dos mecanismos de conservação e de controle da burguesia. Para isso, ela deve enxergar a escola em todos os seus níveis como integrante da construção social, nunca como uma instituição que em nada influencia na sociedade e que não sofre influência desta última. Para Williams (2011), a escola pode ser tanto um espaço de crítica da sociedade burguesa como de manutenção desta mesma sociedade. Mészáros (2007, p. 217) concorda com Williams, pois:

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

O caráter antagônico da educação, que pode servir à emancipação ou manter a conservação, expressa a "totalidade contraditória das relações capitalistas" (FRIGOTTO, 1984, p. 101). Assim, notamos que a educação superior tende a ser ofertada para jovens oriundos de classes mais abastadas, por constituir o lócus do conhecimento intelectual, e a educação básica fica reservada aos filhos dos trabalhadores devido a sua menor complexidade intelectiva.

Como já apresentado no capítulo anterior, o interesse na educação superior no Brasil só se deu quando a família real se instalou no país de modo efetivo, anteriormente os estudantes daqui deviam realizar seus estudos superiores em Portugal (JANNUZZI, 2012; MENDONÇA, 2000). A preocupação com a criação de cursos superiores está atrelada ao início de uma maior organização das atividades governamentais no país, já que antes o governo tinha sede em Portugal.

Os órgãos de estado começaram a ser criados e precisaram de pessoas com nível superior para ocupar os cargos que surgiam nestas instituições. Desta maneira, os ocupantes das classes média e alta poderiam formar-se e assumir essas funções. Assim, o Ensino Superior surgiu como etapa elitista da educação, onde apenas alguns membros mais abastados da sociedade poderiam ter acesso a ele.

Do mesmo modo, partindo do histórico do capítulo antecedente, percebemos que nos momentos nos quais ocorreram reformas no Ensino Superior, a iniciativa privada foi muito mais favorecida do que as instituições públicas. Assim, tais reformas não beneficiaram todos os brasileiros, mas sim uma pequena camada da população que seria os membros das classes altas do país. Chauí (2014) relata que a reforma universitária de 1968 permitiu que "a classe dominante, sob pretexto de combate a subversão" quase destruísse "a escola pública de primeiro e segundo graus" (CHAUÍ, 2014, p. 102-103). Dessa maneira, a maioria dos estudantes dessa escola:

> [...] é forçada ou a desistir da formação universitária, ou a fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita (CHAUÍ, 2014, p. 103).

Favato e Ruiz (2018) corroboram tal afirmação, porém trazendo a discussão para tempos mais atuais. As autoras, ao analisarem o Reuni de 2007, afirmam que "aprovação ou não, em processos seletivos" no Ensino Superior é reflexo da "precariedade da educação pública básica", o que implica "investimentos nesta base" (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 452). De fato, houve uma ampliação das vagas no Ensino Superior no país durante a reforma de 1968 e durante o Reuni a partir de 2007, todavia esse aumento não possibilitou o atendimento a todos os estudantes brasileiros, mas sim apenas àqueles de classes mais favorecidas. Mészáros (2007, p. 197) assevera que:

> [...] as utopias educacionais anteriormente estabelecidas do ponto de vista do capital [...] poderiam, no limite, apenas utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem eliminar seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados.

Quermes (2014) afirma que nas duas últimas décadas, antes da publicação de seu estudo, o Brasil "teve crescimento econômico, político e social significativo", porém apenas "10%" da população brasileira tem curso superior completo (QUERMES, 2014). Chauí (2014) igualmente corrobora tal ideia, a

autora afirma que a reforma universitária ocorrida na Ditadura possibilitou o acesso da classe média que apoiou o golpe à universidade, com isso "a discriminação socioeconômica foi abrandada na graduação" (CHAUÍ, 2014, p. 66).

No entanto, a classe média foi a maior beneficiada e não as classes populares. A autora conclui que a reforma universitária, mesmo sendo reclamada por movimentos sociais, deixou a universidade pública mais controlada administrativa e ideologicamente pelo governo (CHAUÍ, 2014).

Podemos notar que a reforma universitária ocorrida na Ditadura foi um mecanismo mais de controle e organização do que de democratização, efetivamente. As classes médias adentraram no Ensino Superior, porém a classe dominante se aproveitou dos anseios das referidas classes e transformou a universidade em uma instituição de controle e, assim, conseguiu manter a conservação da sociedade burguesa sem recorrer à força física.

Williams (2007), Marx e Engels (2010) denunciam o controle ideológico exercido pela Burguesia por meio da cultura, esta que é transmitida de geração em geração principalmente pela educação, sendo o Ensino Superior a etapa mais elevada de ensino, onde a ideologia burguesa tomou formas mais bem elaboradas.

Chauí (2014) nos apresenta mais especificamente como a ideologia burguesa penetra no Ensino Superior, a autora estabelece a expressão "ideologia da competência", na qual ocorre um esvaziamento do ensino voltando-o para o tecnicismo. Igualmente, Williams (2015) denuncia um esvaziamento teórico das universidades, o que culmina em um ensino tecnicista, onde se ensina a fazer e não a refletir sobre como, por que e para que fazer, bem como sobre a importância do trabalho e das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Assim, a reforma de 1968 fez com que a organização universitária ficasse fragmentada, pois dividida dessa forma ficava mais fácil de ser dominada, surgindo a ideologia da competência que "realiza a dominação pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas" (CHAUÍ, 2014, p. 57).

Em 1947 um grupo de cientistas políticos e filósofos tais como Popper e Lippman, opondo-se ao surgimento do Estado de Bem-Estar, fez surgir o neoliberalismo, teoria política na qual criticam o Estado que assume os encargos sociais advindos da desigualdade do capitalismo e regula as atividades

do mercado. Esta teoria afirma que o Estado destrói a liberdade e a competição essenciais para a prosperidade (CHAUÍ, 2014).

Entretanto, apenas na crise capitalista de 1970 é que o Neoliberalismo passou a ser implantado, onde o fundo público para os direitos sociais foi cortado e o uso da riqueza pública foi maximizada nos investimentos do capital (CHAUÍ, 2014). Dessa maneira, “O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público de direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado” (CHAUÍ, 2014, p. 92-93). Assim, surgiu o entendimento de “estado mínimo”, onde este deveria se retirar ao máximo do atendimento dos direitos sociais básicos, tais como moradia, educação, saúde e transportes.

Indo nessa mesma linha de raciocínio, mais recentemente, o Reuni (BRASIL, 2007; FAVATO; RUIZ, 2018), aumentando o número de vagas em universidades federais, mas sem investimento adequado em infraestrutura, laboratórios e pessoal, contribuiu para um Ensino Superior de baixa qualidade, caracterizando uma omissão do Estado. Incluiu-se diversos jovens nesse nível de ensino, porém não foram dadas qualidade e condições necessárias para cursá-lo.

Igualmente, temos assistido nos últimos anos uma mercantilização da educação superior, como já mostrado, entre 2010[e 2011 as instituições privadas tiveram maior expansão (INEP, 2011), assim a universidade pública tem deixado de ser algo interessante ao Estado, o qual se mantém então como “mínimo”. O programa “Future-se” e a “Lei Geral das Universidades”, ambos em tramitação rumo à obrigatoriedade de adesão das IES federais e do estado do Paraná, deixam muito claro esse desinteresse do Estado pelo Ensino Superior. Ao analisar documentos do Governo Federal nos anos de 2003 a 2019, Lima (2019, p. 16) afirma que a “contrarrevolução burguesa” desse período trabalhou no “aprofundamento da regressão de direitos”, para a autora:

> [...] está em curso uma nova fase da contrarreforma do Estado e da educação superior, operacionalizando a contrarrevolução preventiva pela dura ofensiva à educação pública em sua dupla face: o aprofundamento da sua mercantilização e a busca do silenciamento do conhecimento crítico pela captura da subjetividade de professores e estudantes (LIMA, 2019 p. 16).

Entretanto, expressando o caráter contraditório da sociedade burguesa, observamos surgir a partir dos anos 2000 leis e políticas afirmativas

que possibilitam o acesso das minorias a esse nível de ensino, sendo algumas delas: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que estabelece que devam ocorrer ações que possibilitem o acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior; decreto nº 7.611/2011, que estabelece orientações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais; Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas nas instituições de Ensino Superior federais; ProUni, criado em 2005, que possibilita a estudantes de baixa renda bolsas parciais ou integrais em IES privadas; Reuni, no ano de 2007, que amplia vagas nas universidades federais; Programa “Incluir”, de 2005, que visa implementar políticas de acessibilidade nas IES federais; decreto nº 5.626 de 2005, que institui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas e de Fonoaudiologia; Lei nº 13.146 Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que determina acessibilidade no Ensino Superior.

As IES estaduais e municipais, a partir dessas leis federais, também passaram a se preocupar com o acesso das minorias, seja por meio de processo autônomo universitário, seja por leis vinculadas aos seus governantes diretos.

Provavelmente, o surgimento dessas políticas pode estar refletindo no expressivo aumento do acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, o qual aumentou mais de 2700% entre 2000 e 2018, sendo os estudantes com deficiência visual a maioria, representando 34,31% (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; INEP, 2020b). Porém, mesmo com esse aumento nas matrículas, não podemos pensar que o acesso e a permanência desses estudantes no Ensino Superior está se desenvolvendo com êxito, apenas os números aumentaram, não há indícios de qualidade nos dados apresentados. Barbieri e Noma (2017, p. 20) entendem que:

> [...] o Estado [...] não é apenas uma superestrutura política representativa do capital [...], mas [...] é parte constitutiva dele por ser catalisador das suas forças sociometabólicas [...] funcionando como uma importante esfera no controle social.

Políticas educacionais, ao não proporem o rompimento com a devastação social do capital, apenas minimizam temporariamente seus efeitos

colaterais, isto é, “cuidam dos sintomas sem tratar a causa” (CABRAL, 2017, p. 29). Assim, não podemos pensar que o acesso ao Ensino Superior por si só garantirá sucesso no percurso acadêmico da pessoa com deficiência visual, pois é o Estado o responsável pela criação das políticas afirmativas, o qual em nenhum momento se envolve em uma alteração nas relações sociais de produção, onde muitos trabalham e poucos desfrutam do rendimento deste trabalho e também onde a pessoa com deficiência tende a ser excluída por não se adequar às imposições do capital.

A criação da figura do Estado na sociedade capitalista surgiu da necessidade de atender às condições mínimas de vida da população extremamente explorada por esse sistema econômico e que vivia em condições paupérrimas de vida no início da industrialização europeia (MARX, 1998). Todavia, a configuração que o Estado assume é de um ente que está a serviço do capital e não da população.

Platt (2014), ao analisar e discutir conceitos de normalidade e anormalidade, afirma que na sociedade da produção os sujeitos concebidos como “deficientes” (em um entendimento pejorativo, e não restrito apenas a pessoas que realmente têm deficiência), são assim considerados para que se confirme sua “incompetência” para administrar sua vida e desenvolver um papel social. Como já discutimos, a educação da pessoa com deficiência somente a partir das últimas décadas tem buscado ser inclusiva e ocorrendo dentro de instituições de ensino regular. Segundo Vygotsky (1997), para a pessoa desse grupo não há nenhum problema em ter deficiência até que ela se depare com a sociedade:

> A criança não sente diretamente sua deficiência, a sociedade é que mostra que há um desvio, e então o sujeito pode desenvolver um sentimento de inferioridade [...] O que decide o destino de uma pessoa não é a sua deficiência, mas as causas sociais relacionadas a sua deficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 266, 289).

Assim, a deficiência não pode ser considerada como algo individual, ela é social. De acordo com o IBGE (2011), 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a de maior incidência, acometendo 18,6% dessas pessoas. De acordo com a OMS existem 39 milhões de pessoas cegas no mundo e 246 milhões de pessoas que possuem

perda moderada ou severa da visão (TURBIANI, 2019). Logo, se quase 1 em cada 4 brasileiros tem deficiência, bem como a maioria destes possui deficiência visual, e no mundo temos 287 milhões de pessoas com deficiência visual, como a sociedade justifica a sua não adaptação às condições dessas pessoas?

Para explicar tal discrepância, apoiamo-nos novamente no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural para entender esse fenômeno. Vygotsky (1997) ressalta a importância deste primeiro ao afirmar que “para evitar o empirismo eclético e superficial” é necessário “apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético”, pois ele mostra qual é “a base social [...] sobre a qual nossa educação social é construída” (VYGOTSKY, 1997, p. 736).

Como temos uma classe dominante que define como as coisas devem ser e qual deve ser o padrão de normalidade do humano, essa classe social engloba as pessoas com deficiência como anormais. Para Corrêa (2013, p. 36):

> o grupo dominante estabelece os meios de categorizar as pessoas e os seus atributos, bem como, os ambientes e as relações sociais que estas *deveriam* frequentar e manter respectivamente.

Assim, o histórico do acesso e permanência escolar de pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência visual, aqui apresentado mostra que os espaços segregados de educação foram os únicos disponíveis por muitos anos. O acesso à escola regular e consequentemente à universidade é algo recente na história da educação de pessoas com deficiência. Goffman (2004) afirma que esse controle que anula os direitos de alguns considerados como minorias lhes imputa uma pseudoidentidade social.

Vygotsky (1997) relata que uma criança com deficiência tem seu desenvolvimento diferente das que não têm, e não menos desenvolvido. Para o autor, o modo como agimos em relação à deficiência determina o “lócus de cada problema” e por isso a atitude deve ser “positiva” (VYGOTSKY, 1997, p. 148), assim não devemos enxergar a pessoa com deficiência como alguém sem perspectivas, sem potencialidades. Ele afirma que:

> [...] a criança cega [...] pode ter um desenvolvimento igual ao de uma criança normal, porém as crianças com deficiência têm um

> desenvolvimento que ocorre de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 242).
>
> O desenvolvimento e a educação de crianças cegas" estão mais relacionados às "consequências sociais da cegueira" do que com a própria "cegueira" (VYGOTSKY, 1997, p. 295).

Assim sendo, ao mesmo tempo que há a necessidade de outros meios ou, utilizando termos mais pedagógicos, outros "recursos" para que o desenvolvimento da criança com cegueira seja igual ao de uma criança vidente, também o modo como a sociedade trata a cegueira irá influenciar no desenvolvimento e educação desta pessoa e, consequentemente, o modo como a baixa visão é tratada também sofrerá essa influência. Podemos notar o quanto o ambiente social influência a vida da pessoa com deficiência visual, pois ela precisa não só dos recursos – sejam materiais ou pessoais – que ele dispõe, mas também que este ambiente não enxergue a cegueira ou baixa visão como uma fatalidade ou com uma visão de piedade do sujeito.

Entretanto, na sociedade capitalista, quando não se tem um órgão ou quando este tem funcionamento insuficiente, o indivíduo é percebido pela sociedade como alguém limitado e sua condição é vista como negativa em todas as esferas de sua vida (VYGOTSKY, 1997). Meletti (2006) corrobora tais afirmações, pois "o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, como uma carga social de desvantagem e descrédito" (MELETTI, 2006, p. 6).

Dessa maneira, a educação de pessoas com deficiência, visual ou não, é um desafio, pois nossa sociedade se preocupa mais com as limitações que esse indivíduo possa ter, do que com as suas potencialidades e condições de desenvolvimento. A sociedade só enxerga a cegueira ou a baixa visão, não a pessoa com deficiência visual, que tem toda a potencialidade inerente ao humano.

A exclusão é um problema social, no entanto diversos estudiosos como Frigotto (2010), Ferraro e Ross (2017), Cabral (2017), Michels e Garcia (2014) e Martins (1997) nos alertam para a armadilha feita por alguns no uso desse termo, onde se tem tentado anular a ideia de classes sociais e de

desigualdade, dando à “Inclusão” o *status* de “redentora dos problemas sociais” de uma sociedade na qual ocorre a exploração de muitos e benefícios para poucos. Martins (1997, p. 26) entende que a “inclusão marginal” é de fato um problema social e a “exclusão” é “um conjunto de dificuldades” de uma “inclusão precária e instável, marginal”.

Da mesma forma, o Neoliberalismo implantado após a crise de 1970 torna essa inclusão ainda pior, pois:

> [...] fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer, introduziu o desemprego estrutural e a divisão, em todos os países, entre a opulência jamais vista e a miséria jamais vista (CHAUÍ, 2014, p. 48-49).

Assim, a desigualdade em todos os âmbitos, não apenas econômico, mas social e educacional, tem a cada dia se tornado maior no desenvolver da sociedade capitalista. Do mesmo modo, para que se fortaleça ainda mais essa desigualdade como um determinismo social, no qual todos estamos fadados, há a condução de uma educação:

> [...] destituída de crítica e criatividade para operar o apagamento e o apassivamento das lutas da classe trabalhadora por condições dignas de vida dentro da ordem burguesa e, especialmente, contra a ordem burguesa” (LIMA, 2019, p. 29).

Portanto, analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, sob o olhar do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural, permite-nos perceber que:

- na sociedade capitalista há a desigualdade social e também a desigualdade em relação às pessoas com deficiência;
- a universidade está voltada mais para a formação das elites, portanto um sujeito que tenha deficiência visual e das classes populares será excluído duas vezes;

- a universidade pública é menos acessível aos estudantes com deficiência visual da classe trabalhadora, portanto para acessar esse nível de ensino, além dos obstáculos sociais da inclusão, eles terão que enfrentar obstáculos econômicos;
- o enxugamento do Estado no nível superior da Educação demonstra que este nível de ensino tem se tornado precário, o que torna mais difícil o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual nele, pois adaptações metodológicas, tecnológicas e físicas demandam recursos financeiros;
- a ideologia da competência se preocupa em formar no Ensino Superior quem manda, porém, forma sujeitos desprovidos de conhecimento histórico e social, o que é maléfico tanto para estudantes com deficiência visual como para todos os estudantes, exercendo assim a hegemonia da classe dominante.

Diante do exposto, compreendemos que analisar nosso objeto de estudo sob a luz do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural trará grande contribuição para o entendimento dos fenômenos sociais relacionados ao tema.

4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: O QUE AS PESQUISAS REVELAM

Neste capítulo buscamos fazer um mapeamento da produção do conhecimento no Brasil sobre nosso tema de pesquisa. Para isso, escolhemos buscar esta produção partindo de espaços oficiais do registro da pesquisa no país. Junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, optamos por buscar grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva que estudam nosso tema, do mesmo modo analisamos os currículos *lattes* dos líderes destes grupos para verificar se possuem alguma produção ou orientação no tema.

Na SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica *Online*), no Portal de Periódicos da CAPES, na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial e nos Grupos de Trabalho (GT) 11 e 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), buscamos artigos que tratem sobre nosso tema. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisamos as teses e dissertações que se debruçam sobre nosso tema.

Neste capítulo iremos utilizamos o termo “inclusão” para facilitar a escrita e entendimento conforme explicado no capítulo 2, tendo em vista que no Materialismo Histórico não se pode incluir em uma sociedade excludente.

4.1 Os Grupos de Pesquisa Brasileiros e o Acesso e Permanência de pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Para conhecer os grupos de pesquisa brasileiros que estudam o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, tivemos que acessar o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). A fim de iniciar a pesquisa entendemos que dois descritores diferentes seriam adequados para a busca: o primeiro foi “Educação Especial”; logo após registrar os resultados, utilizamos o “Educação Inclusiva”.

Encontramos 557 grupos de pesquisa (GP) nas duas buscas, destes, 268 aparecem no descritor “Educação Especial” e 289 resultam do descritor “Educação Inclusiva”, entretanto 91 grupos se repetem em ambas as buscas e por isso o total de grupos pesquisados foi de 466.

A busca nos espelhos dos grupos pesquisados nos permite perceber que não existe no Brasil um grupo que se refira à inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Encontramos grupos que trazem termos relacionados à inclusão no Ensino Superior ou termos relacionados a inclusão de estudantes com deficiência visual e só um grupo que faz referências a essas duas áreas, mas não de modo relacionado.

O único grupo que apresenta termos relacionados à inclusão no Ensino Superior e à inclusão de estudantes com deficiência visual se chama “Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de Aprendizagem”. Nele, encontramos os termos “Estatística e Deficiência Visual”, na linha de pesquisa, e “Analisar e investigar possíveis casos de discalculia em estudantes de cursos de engenharias”, na repercussão do grupo.

O grupo está vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFCE) e é liderado pelo professor Jorge Carvalho Brandão. Este líder teve seu Currículo *Lattes* analisado, no qual se pode verificar que ele possui atuação na área de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior e de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, sem menção do grau de ensino ou na educação básica. A área de conhecimento de vínculo do grupo é a educação.

Essas constatações demonstram que o tema possa ser pouco estudado pelos grupos de Educação Especial e Educação Inclusiva brasileiros, o que aponta um emudecimento da área. Porém, como apresentado nos capítulos anteriores, os estudantes com deficiência visual são maioria no Ensino Superior, o que torna esse silêncio mais preocupante.

No Materialismo Histórico a análise do contexto histórico e social é extremamente importante, pois ela nos permite entender as contradições que dinamizam a sociedade burguesa (NETTO, 2011). Desse modo, entendemos ser necessário pesquisar a atuação dos líderes dos grupos de pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, para que possamos ter um conhecimento mais

contextualizado do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, não encontrado na análise dos espelhos dos GP's.

4.2 Atuação dos Líderes de Grupos de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva para o Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Apesar de termos analisados 466 grupos de pesquisa, 9 líderes estão à frente de dois grupos e, devido a isto, o número de Currículos *Lattes* analisados baixou para 457. Apenas 20 ou 4,37% de todos os líderes têm orientação ou publicação sobre Inclusão de Estudante com Deficiência Visual no Ensino Superior, sendo: 12 líderes que orientaram/orientam dissertação ou tese, 13 líderes que publicaram artigos ou capítulos de livro e 1 líder que fez sua tese no tema; há líderes que possuem tanto orientação como publicação no tema. O Quadro 1, que se encontra no apêndice A, apresenta a relação dos líderes de Educação Especial e Educação Inclusiva que possuem alguma produção ou orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Em relação à instituição onde atuam, 19 líderes atuam em instituições públicas, 13 na esfera federal e 6 na estadual. A maioria dos líderes que trabalham com a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior estão em instituições do Nordeste, sendo 7 líderes, seguidos por 5 líderes do Sudeste, 4 do Sul, 2 do Norte e 2 no Centro-Oeste.

A formação geral dos líderes que atuam na pós-graduação *Stricto Sensu* e na temática da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior se deu primeiramente na área da Educação, 8 (40%) graduados, 13 (65%) mestres e 14 (70%) doutores; seguida pela formação em Psicologia, 4 (20%) graduados e 3 (15%) doutores. Ocupa a terceira posição em maior incidência Matemática e Educação Especial, em Matemática são 3 (15%) graduados e 2 (10%) mestres, já a área da Educação Especial conta com 3 (15%) mestres e 1 (5%) doutor. Tendo em vista que no Brasil não existem muitos cursos de graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Especial, e existe grande quantidade de cursos de Especialização nessa área, decidimos registrar também

as especializações dos líderes neste campo, na qual encontramos 4 (20%) especialistas.

O líder com maior número de orientações e publicações sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual é o Professor Dr. Eder Pires Camargo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), formado em Física, com Mestrado e Doutorado em Educação, tendo a tese e a dissertação sobre o tema da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual. Este professor possui a seguinte produção e atuação sobre este tema: 5 orientações de Mestrado e 8 de Doutorado; 46 artigos, 37 capítulos de livros e 5 livros. Contudo, as atividades desenvolvidas para inclusão destes estudantes no Ensino Superior, pelo menos demonstradas de modo explícito no Currículo *Lattes*, foram apenas 4, o professor Camargo orientou uma tese de Doutorado, publicou um artigo e escreveu dois capítulos de livro.

Enquanto isso, os dois líderes com maior número de orientações e publicações em Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, a Professora Dr.ª Anelise Maria Regiani da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Professor Dr. Jorge Carvalho Brandão da UFCE, somando 5 atividades de cada um.

A professora Regiani desenvolveu: 1 orientação de Doutorado, 2 artigos e 2 capítulos de livro; um desses artigos está em nosso balanço de produção científica. Ela não fez sua dissertação ou tese no tema e tem graduação, Mestrado e Doutorado em Química. Já o professor Brandão, líder do único grupo de pesquisa que em seu espelho faz menção à Inclusão no Ensino Superior e Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, é graduado em Matemática, mestre em Engenharia Civil e doutor em Educação. Ele tem 2 artigos, 1 capítulo de livro e 2 orientações de Mestrado em nosso tema. Já sua tese de Doutorado foi sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual.

Apenas um líder fez sua tese em nosso tema de estudo, o Professor Dr. Bento Selau da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o qual fez graduação em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação. Ele tem como título de sua tese *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky*, obtido no ano de 2013

pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O professor tem 4 artigos publicados no tema que estão na análise de nosso balanço de produção.

O total de atividades desenvolvidas por todos os líderes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e no nosso tema de estudo é de 43 trabalhos ou publicações. Divididos em: 1 tese, 4 orientações de Doutorado, 13 orientações de Mestrado, 13 artigos e 12 capítulos de livro. Dois líderes publicaram um artigo juntos, porém ele foi classificado apenas uma vez, logo o número de classificações foi de 42.

Lendo os títulos dessas atividades conseguimos classificar seus principais objetos de pesquisa em 6, sendo: Inclusão (acesso, permanência e/ou conclusão) com 16 atividades; Adaptação/Acessibilidade (de material, curricular ou tecnologia assistiva) com 10; Didática e/ou Métodos de Ensino com 7 orientações e publicações; Barreiras (desafios e preconceitos) com 7 atividades; o assunto A Formação do Docente Cego estava contemplado em 2 publicações. Os quadros 2 e 3 apresentam os títulos dessas atividades e estão disponibilizados nos apêndices B e C.

Em um universo de 457 líderes que conduzem grupos pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, apenas 20 tem alguma atuação na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, esse número representa somente 4,37%, o que demonstra a escassez da pesquisa na área. Outro dado que corrobora essa carência é a quantidade de atividades no tema, os líderes com maior atuação têm apenas 5 atividades desenvolvidas. Entendemos que seria adequado que mais líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva se interessassem pela Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, pois poderiam orientar ou publicar mais estudos trazendo maiores contribuições para a área.

4.3 BALANÇO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

> *[...] um professor, ao perceber que havia esquecido minha avaliação, me entregou uma cópia da avaliação dos meus colegas e me pediu para me retirar da sala, em horário de aula e procurar uma pessoa para ler a prova para mim. Fiquei tão indignada que respondi a avaliação toda em braile e entreguei para ele com os*

> *seguintes dizeres: “professor, por favor, procure alguém para ler a avaliação para o senhor” (RISOS). Hoje somos bons amigos. [...]*
> (ALEXANDRINO et al., 2017, p. 6)

O trecho acima é parte de um dos artigos que estudamos, que traz uma das diversas afirmações que encontramos nos artigos pesquisados. A escassez de trabalhos no tema pesquisado nos conduziu a necessidade de buscar o que eles dizem, a fim de termos um panorama das pesquisas científicas sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Para tanto, optamos por buscar essas pesquisas em 6 fontes diferentes na área de Educação Especial e Ensino Superior: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital SciELO; Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria; Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicações do GT 11, que pesquisa sobre “Políticas da Educação Superior”, e do GT 15, que desenvolve pesquisas sobre “Educação Especial”, bem como nos anais desta associação nos dois GTs.

A seguir, descrevemos os resultados encontrados com mais detalhes, estes que complementarão o entendimento do trecho citado no início desta seção. No Marxismo a “objetividade teórica” é comprovada por meio da “prática social” (NETTO, 211, p. 23), logo as pesquisas aqui trazidas são uma fonte de acesso ao modo como se dá a prática social no Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

No total encontramos 262 artigos, excluindo as repetições dentro da mesma fonte de busca, foram reduzidos para 173 e após a leitura integral retiramos aqueles que não atendiam aos parâmetros de pesquisa. Desse modo, obtivemos 29 resultados, porém estes se repetiam em outras fontes, assim restaram 16 trabalhos em nosso tema e sem repetições.

O Quadro 4 traz os artigos mapeados na pesquisa em ordem alfabética pelo título e é disponibilizado no apêndice D. Encontramos informações variadas nos diversos artigos pesquisados, por isso optamos por classificá-las em categorias, as quais, encontradas com base nas informações dos artigos, foram:

Período temporal e local de publicação, Métodos de pesquisa e embasamento teórico, Participantes das pesquisas, Autores e Assuntos apresentados. Assim, organizamos estas categorias de modo mais detalhado nos parágrafos seguintes.

Para esta pesquisa não foi estabelecido um período determinado dentro do qual os trabalhos deveriam ter sido publicados. Registramos todos os artigos encontrados no tema, porém as publicações encontradas datam entre 2013 e 2019, ou seja, trata-se de trabalhos desenvolvidos há pouco tempo, o que também pode indicar que o acesso desses estudantes possa ser recente. Portanto, além da escassez de estudos também descobrimos que o interesse por estudar a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior é recente. Os artigos foram publicados em 10 periódicos diferentes, e um deles foi publicado nos Anais da Anped.

Em relação à distribuição dos artigos por instituição de vínculo do autor, temos 13 oriundos de instituições públicas, 10 deles são de instituições federais e os demais estaduais. A maioria das instituições, 8, está no Sul do Brasil, 3 são do Sudeste e 3 do Nordeste, 1 do Norte e 1 do Centro-Oeste. Em relação aos objetos de estudo e procedimentos de coleta, encontramos 12 trabalhos que tratam sobre o percurso acadêmico do aluno, destes, 7 foram feitos durante o percurso acadêmico, um por meio de sombreamento do estudante e os demais por meio de entrevistas. Enquanto isso encontramos 5 trabalhos que envolveram ex-alunos e, além de entrevistas, foram feitas análises de documentos nestes estudos.

Também encontramos 3 artigos que relataram propostas de processo de inclusão, que ocorreram durante o processo acadêmico na universidade. 1 artigo foi um balanço de produção sobre inclusão de estudantes com deficiência visual na Educação a Distância (EAD). Os recursos para coleta utilizados nos artigos foram: entrevistas, questionários, análise documental e observação. Apenas 5 produções indicam fundamentação teórica: 3 artigos estão fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, 1 artigo é baseado na Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer.

Tivemos 39 alunos com deficiência visual participando destas pesquisas, 22 homens e 17 mulheres. Colegas de turma, tutores, professores, coordenadores e monitores também participaram. A faixa etária dos estudantes

com deficiência visual entrevistados foi de 23 a 57 anos. Nenhum trabalho relata a raça ou cor dos estudantes. No tocante à presença ou não de sujeitos participantes na pesquisa, 15 artigos tiveram participação e o único que não teve a participação de sujeitos foi o de balanço de produção.

A grande maioria dos autores são professores universitários, conforme informações encontradas nos Currículos *Lattes* destes, e apenas um autor é bolsista na universidade onde faz doutorado atualmente. Possuem doutorado 9 autores, a maioria deles, 7, fez Doutorado na área da Educação, entretanto apenas 4 professores têm formação em Educação Especial, 1 possui Doutorado e 3 têm Especialização na área. Dentre os autores, 2 deles têm o artigo vinculado às pesquisas de seus cursos de Mestrado em Educação e 1 tem seu artigo vinculado à sua pesquisa de Doutorado, segundo informado nos textos dos trabalhos. Contudo, podemos inferir que mais 3 artigos estão vinculados aos estudos de Doutorado em Educação de um autor, e 1 artigo faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação Especial de outro autor.

Ao todo temos 13 autores, pois um deles possui 4 publicações nas bases de dados que buscamos, o professor Bento Selau. Ele tem 3 artigos em periódicos científicos e 1 artigo publicado nos Anais da Anped no GT 15. Além das publicações, o professor também é líder de um dos grupos de pesquisa em Educação Especial e Inclusiva e fez sua tese de Doutorado em nosso tema de estudo. Dentre os 13 autores, 2 não têm fotos no *Lattes*, 2 são pardos e 9 são brancos; 7 são homens e 6 são mulheres.

O universo de temas encontrados nos artigos corresponde a 9 temas: Adaptação de material ou tecnologia assistiva, Formação de professores para a inclusão, Atitudes discriminatórias, Presença de profissional de apoio, Falta de acessibilidade arquitetônica, Ajuda dos colegas, Falta de formação dos demais servidores e setores da instituição, Presença de núcleo da acessibilidade e Implementação de políticas de inclusão.

O tema mais frequente foi Adaptação de material e/ou tecnologia assistiva com 13 artigos. Dentre estes, 11 trabalhos afirmaram que a ausência ou atraso do material adaptado e/ou tecnologia assistiva prejudicaram a permanência dos estudantes no curso. Porém, entre estes 13 trabalhos, 9 apresentam a

Adaptação de material e/ou tecnologia assistiva como uma facilitadora do processo inclusivo.

O segundo tema mais frequente foi a Formação de professores para a inclusão, presente em 12 artigos. Este tema foi relatado como dificultoso quando em sua ausência, entretanto ele também foi mostrado como possibilidade de inclusão quando há uma formação para os professores. A falta dessa formação foi citada em 7 artigos. Entretanto, alguns artigos (8) demonstram que os professores têm buscado aprender como lecionar para estudantes com deficiência visual.

Encontramos nos artigos estudados o tema Atitudes discriminatórias (8), nos artigos que levantamos diversos estudantes relataram sofrer discriminação, vindas, principalmente, de professores e de alguns dos demais servidores da instituição; poucos relataram sobre discriminação dos colegas de classe.

A “presença do profissional de apoio” foi citada em 7 artigos, muitos estudantes consideram essa presença primordial. Também encontramos a “falta de acessibilidade arquitetônica” reclamada pelos estudantes em 4 artigos. Do mesmo modo, “ajuda e apoio de colegas” foi um tema relatado nas pesquisas e 4 artigos o apresentam.

Seguidamente, encontramos a “falta de formação dos demais servidores e de setores da instituição” em 3 artigos pesquisados. Dois trabalhos estudados citam a existência de um “Núcleo de Acessibilidade” e apenas 1 tratou sobre a “implementação de políticas de inclusão na instituição”.

4.4 BALANÇO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

> *No meu caso ela insistiu que eu fizesse prova de microscópio, que valeria 3 pontos na média e a teórica valeria 7. Ela dizia que não poderia fazer diferença nenhuma comigo. Contudo, apenas no dia da prova fui comunicado que foi feito um conselho de professores e que a minha prova excepcionalmente valeria 10, portanto, eu estaria dispensado da prova de microscópio. Em primeiro lugar é preciso existir bom senso, essa prova do microscópio não tem sentido, um cego*

> *olhando no microscópio! (SUJEITO 9, ENTREVISTA)* (SELAU, 2013, p. 187).

O texto acima é o relato de um aluno cego em uma das teses que estudamos. Tendo em vista a pequena quantidade de artigos encontrados na primeira pesquisa sobre balanço de produção, decidimos buscar trabalhos de mestrado e doutorado em nosso tema de estudo. Para tal, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de pesquisa. Optamos por uma única fonte de dados devido a tentativas realizadas em outra fonte, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020a), que apresentou número demasiadamente alto de resultados nas buscas, sendo muitos deles fora do tema pesquisado, o que indica que o uso dos descritores não consegue ser um bom delimitador nessa base de dados. Desse modo, a BDTD torna-se uma boa fonte de pesquisa.

Encontramos 318 trabalhos em nossa busca, porém após a leitura dos títulos e resumos restaram 36 trabalhos, que, após a leitura completa, foi reduzido para 28 trabalhos: 6 teses e 22 dissertações. No quadro 5, que está disponibilizado no apêndice E, apresentamos os títulos dos trabalhos encontrados.

As categorias encontradas nas dissertações e teses foram quase todas iguais às dos artigos que pesquisamos. A partir destes estudos podemos conhecer as categorias encontradas e entender como a realidade de nosso tema se desenvolve no contexto pesquisado.

Os trabalhos encontrados foram publicados entre os anos de 2005 e 2018, assim não são pesquisas tão recentes como foram os artigos. Aqui, como se trata de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizamos a instituição do curso como referência na distribuição dos trabalhos. Desse modo, temos 25 trabalhos ligados a instituições públicas e 3 advindos de instituições privadas. São 19 instituições federais e 6 estaduais.

Diferentemente dos artigos que estavam concentrados em sua maioria em instituições da região Sul; nesta pesquisa, as regiões Nordeste e Sudeste aparecem na frente com 12 trabalhos cada uma, em seguida a região Sul com 2 estudos, depois as regiões Norte e Centro-Oeste com apenas 1 trabalho cada uma delas.

Quanto aos objetos de estudo, 17 trabalhos trataram sobre o percurso acadêmico, 15 com alunos durante o período de estudo e 2 com ex-alunos. 3 estudos buscaram pesquisar sobre materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos estudantes. As propostas de processo de inclusão com as devidas adaptações foram trazidas em 2 trabalhos. Os demais tiveram como objeto de estudo: uso da informação por universitários com deficiência visual; formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; suportes oferecidos para estudantes com deficiência visual nas universidades; tecnologia assistiva para acesso *Web* a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; espaço de acessibilidade voltada para alunos com deficiência visual em bibliotecas universitárias; e provas de vestibular adaptadas para estudantes com deficiência visual.

A respeito do embasamento teórico: 3 estudos utilizaram a psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky; 2 se embasaram na Teoria Crítica de Sociedade de Adorno e Horkheimer; 2 trabalhos partiram da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici; 1 tem a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica proposta por Moreira como embasamento, combinada com a Teoria da Educação para a Cidadania extraída das proposições feitas por Paulo Freire sobre cidadania; 1 estudo utiliza a Teoria *Information Literacy* de Seamans como fundamentação teórica. Para a coleta de dados, os trabalhos utilizaram entrevistas, análise documental, levantamento bibliográfico, questionários, observação, análise de *sites* e de fotografias.

A maioria dos cursos *stricto sensu*, 19 deles, aos quais as pesquisas aqui tratadas se vinculam é da área da Educação, 2 cursos são em Educação Matemática e 1 curso em cada uma das áreas a seguir: *Design*, Ciência da Informação, Educação Especial, Letras, Letras e Ciências Humanas, Ensino em Biociências e Saúde.

Foram 107 estudantes com deficiência visual que participaram das pesquisas aqui relatadas, sendo 56 alunos, 33 alunas e 18 estudantes que não tiveram seu sexo informado. Somente 18 trabalhos relatam a faixa etária dos estudantes, que está entre 19 e 58 anos, e apenas 1 trabalho relata a raça/etnia dos estudantes; dos 5 participantes da citada pesquisa, 4 eram brancos e 1 pardo.

São 21 autoras e 7 autores. Conseguimos identificam a raça/etnia de 26 deles, trata-se de 23 brancos, destes 2 possuem deficiência visual, sendo 1 homem com baixa visão e 1 mulher cega, 2 mulheres são pardas e 1 negra. Dentre os 28 autores, 14 deles já concluíram o Doutorado atualmente, 11 deles possuem Doutorado na área da Educação. Apenas 5 autores têm formação em Educação Especial, sendo 2 graduados, 1 mestre e 2 especialistas.

São professores universitários ou de institutos federais de educação 19 autores. O professor Bento Selau, que teve 4 trabalhos estudados no balanço dos artigos científicos, tem sua tese de Doutorado neste balanço que desenvolvemos. Os assuntos apresentados neste balanço de proução foram os mesmos encontrados no balanço dos artigos, porém com algumas alterações em seu conteúdo. A “adaptação de material e/ou tecnologia assistiva” foi tratada em 23 trabalhos, 20 deles reclamam a falta ou atraso deste item, e 14 trazem a possibilidade destas adaptações na universidade como positiva.

Já 19 dissertações e teses relatam a “formação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência visual”, 18 trabalhos evidenciam a falta dessa formação, enquanto 16 afirmam que existem professores com formação adequada ou que procuram atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência visual.

As “atitudes discriminatórias e excludentes” são trazidas em 13 trabalhos, enquanto 11 pesquisas relatam a “existência de Núcleos de Acessibilidade” nas instituições. Já o “apoio e ajuda dos colegas” é tratado como importante em 9 estudos e a “presença de profissional de apoio", bem como a “falta de acessibilidade arquitetônica” aparece em 8 textos. A “falta de formação adequada para os demais servidores e setores da instituição” é reclamada em 5 pesquisas, já a “implementação de políticas de inclusão na instituição” é apresentada em 3 estudos.

4.5 Contribuições da Produção do Conhecimento Brasileiro para o Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Williams (2011, p. 42) afirma que “a conquista de clareza e da significação no campo das humanidades está diretamente relacionada à luta por

meios e fins humanos". Se há muitas pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, as pesquisas sobre este tema fariam parte dessa luta, pois são um modo de esclarecer e significar o campo pesquisado, que do mesmo modo está na área das humanidades.

Portanto, quanto maior o interesse em pesquisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, maior a contribuição para a melhora desse processo, já que as pesquisas podem apontar tanto dificuldades como soluções para essas dificuldades, bem como novas possibilidades para a inclusão. Sobre as pesquisas de balanço de produção, em alguns trabalhos elas recebem o nome de "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Para Ferreira (2002):

> [...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Assim, entendemos que os balanços de produção nos possibilitam conhecer os aspectos e dimensões da realidade do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, mostrando o modo e as condições nas quais as produções acadêmicas são produzidas, o que nos possibilita conhecer as diversas maneiras de pesquisa adotadas sobre o tema. Sendo a produção acadêmica produto das práticas sociais e reflexo das condições concretas da realidade educacional, a consolidação do campo educacional se dá partindo do acervo de conhecimentos produzidos pelas pesquisas (BUENO; OLIVEIRA, 2013).

As buscas sobre os GP's em Educação Especial e Inclusiva, sobre os líderes destes grupos e os artigos, teses e dissertações apontaram poucos resultados. Notamos que o único grupo de pesquisa que provavelmente pesquise sobre nosso tema tem vínculo com a Educação Especial como área de conhecimento. Do mesmo modo, a formação em Educação Especial dos líderes

dos grupos deste tema ou da Educação Inclusiva que pesquisem sobre nosso tema é escassa.

Essa escassez também foi constatada quanto à formação dos autores dos artigos, teses e dissertações aqui estudados. Entendemos que a vinculação ou formação na área de educação especial contribui para estudos e pesquisas mais bem fundamentados e aprofundados, assim os trabalhos poderiam ser mais identificados com os temas da área.

Atualmente, temos apenas 35 cursos de graduação em Educação Especial no país (MEC, 2021b). Já na pós-graduação *stricto sensu*, esse número baixa para 2 programas e 7 cursos na área (MEC, 2021b; CAPES, 2021a; 2021b; 2021c). Desse modo, poderíamos justificar a ausência ou escassez da Educação Especial como área de conhecimento de vínculo ou de formação entre os grupos de pesquisa, seus líderes e os autores das produções científicas pesquisadas.

No entanto, apesar de o número de cursos de graduação, de Mestrado e de Doutorado ser bem pequeno, no país existem 3.140 cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) em Educação Especial (MEC, 2021a). Portanto, a especialização na área é bem difundida no país. No universo pesquisado, esse nível de formação em Educação Especial é o mais encontrado entre os líderes dos grupos e entre os autores das produções, porém alcança o índice máximo de 20% entre os pesquisadores.

Também percebemos que a maioria dos líderes dos grupos e dos autores, tanto dos artigos como das teses e dissertações, é de professores universitários, o que permite que os resultados desses estudos tenham maior chance de serem divulgados, de modo que os resultados positivos sejam aplicados no Ensino Superior.

É possível observar que os estados das regiões Sudeste, Sul e Nordeste são os que mais têm grupos de pesquisa, líderes e autores de artigos, teses e dissertações que estudam sobre nosso tema. Se verificarmos o número de instituições de Ensino Superior credenciadas junto ao MEC, podemos perceber que o Sudeste tem 1.277 IES, o Sul possui 464, o Nordeste tem 693 e as regiões Norte e Centro-Oeste são as que têm menor quantidade de IES, sendo 219 e 347 respectivamente (MEC, 2021c). Portanto, a concentração das pesquisas no tema vai ao encontro da proporção de IES nas regiões do país, ou seja, há maior

presença da pesquisa sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior nas regiões onde este nível de ensino é mais desenvolvido.

Foi possível encontrar diversos estudos que demonstram ações inclusivas no Ensino Superior, tanto no balanço dos artigos como no das teses e dissertações, na categoria “assuntos” isso fica bem mais esclarecido. Todavia, também encontramos informações na mesma categoria nos artigos, teses e dissertações que mostram ainda ser difícil para pessoas com deficiência visual cursarem o Ensino Superior, devido às ausências ou omissões relatadas nas pesquisas que estudamos.

O artigo 14 de Selau e Damiani (2014) afirma que o segundo cego a se formar no Brasil no Ensino Superior graduou-se em 1957, portanto as pessoas com deficiência visual estão há mais de 60 anos acessando esse nível de ensino e, mesmo assim, suas demandas não vêm sendo plenamente atendidas. Apenas uma dissertação apresenta a raça/cor dos estudantes com deficiência visual, nenhum estudo aqui relatado se preocupou até esse momento em trazer a origem social desses alunos, dado que julgamos auxiliar na delimitação das características dos participantes.

Analisar o campo da pesquisa brasileira sobre educação especial nos permite entender quais concepções de história e sociedade a Educação Especial brasileira tem, a pesquisa é um fato social. Para Williams (2011), a escola é um espaço de criticidade sobre a sociedade capitalista e desigual, bem como serve à manutenção da ideologia das classes dominantes dessa sociedade. Só podemos saber se a educação se presta à criticidade ou à manutenção observando e analisando os fatos sociais, assim as produções científicas sobre nosso tema possibilitam esse entendimento.

Soares e Maciel (2000), ao organizarem a primeira pesquisa sobre “Estado do Conhecimento” para o INEP, apontam a necessidade de pesquisas como esta, afirmando que:

> Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes

> perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Após concluirmos nosso estudo, percebemos que ele nos permitiu um conhecimento sobre os resultados já obtidos, conseguimos identificar algumas contradições e pudemos perceber as lacunas no tema. Portanto, é notável que esse processo inclusivo se dê de modo “marginal” (MARTINS, 1997, p. 26) e, consequentemente, ocorra uma educação marginal, aquela que se dá à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Diante disso, acreditar que pessoas com deficiência não podem cursar o Ensino Superior é o mesmo que afirmar que elas não são pessoas, que elas são deficientes e seres anormais, é não acreditar na possibilidade de desenvolvimento humano para esses indivíduos, não acreditar em sua capacidade de aprender e de exercer uma profissão, tendo autonomia e independência em sua vida.

A emancipação humana é uma condição necessária para todos os indivíduos. Marx (2010) afirma que a emancipação humana consiste na superação de todas as formas de alienação e Frigotto (2010) completa este entendimento sobre emancipação humana dizendo que ela possibilita a superação da exclusão social.

No sistema capitalista a possibilidade de emancipação humana é profundamente comprometida, haja vista que somente a superação do capitalismo permite uma emancipação humana plena. Porém, para que os indivíduos possam se desenvolver, precisam de acesso ao conhecimento historicamente produzido e culturalmente preservado, e tenham possibilidade de reflexão sobre ele, assim o ambiente universitário é um dos melhores locais para tal. Todavia, se as pessoas com deficiência, seja ela visual ou não, não tiverem acesso a esse nível de ensino, sua emancipação ficará prejudicada.

Com base nesta referência é que a presente pesquisa buscou analisar então o acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior brasileiro.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os percursos metodológicos desenvolvidos neste estudo. Começamos falando sobre o Método Histórico que embasa nosso estudo, pois concordamos com Gatti (2004), que entende o método como algo vivo, o que é revelado nas ações e organização que desenvolvemos na pesquisa, na maneira como vemos o mundo. Sendo assim, o método escolhido nos permite descrever a conjuntura social do objeto de estudo, vendo-o como parte daquela conjuntura, como constituinte dela e como constituído por ela.

Em seguida, discorremos sobre a coleta de dados, quais foram as bases de dados pesquisadas, como desenvolvemos as atividades de pesquisa, como fizemos as escolhas do que pesquisar, entre outros aspectos.

5.1 MÉTODO HISTÓRICO

Tendo como embasamento teórico o Método Histórico de Marx, é necessário ter consciência da natureza ontológica da pesquisa, a qual exige que o objeto de estudo, em nosso caso o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, não se restrinja à mera descrição dos dados encontrados, mas sim uma análise de todo o contexto histórico social que permeia essa realidade, buscando entender a estrutura e a dinâmica desse fenômeno.

Sobre isso, Santos, Meletti e Cabral (2017) reiteram que no Materialismo Cultural apresentado por Raymond Williams a análise crítica deve estabelecer relações com os meios em que as pesquisas ocorrem, considerando o contexto em que o estudo foi produzido (SANTOS; MELETTI; CABRAL, 2017).

O Materialismo Cultural surge a partir do Materialismo Histórico, neste último Williams complementa o pensamento de Marx sobre a Ideologia Burguesa. A Sociedade Burguesa, para manter seu domínio sobre a população, precisa da ideologia, ela usa a cultura para expressar essa ideologia se infiltrando nela e para justificar essa ação usa a “hegemonia”, já que esta última expressa a relação existente entre ideologia e cultura.

Dessa forma, a cultura tem uma ideologia incutida em si e se faz hegemônica na relação com esta para estabelecer e manter o domínio da classe burguesa. Williams (2007) afirma que a hegemonia engloba desde o controle político direto até a maneira como vemos o mundo, como vemos a natureza humana e suas relações, e que, para isso, acaba sendo tomada como senso comum, como algo normal da realidade.

Apoiamo-nos no Materialismo como fundamento teórico-metodológico que se propõe a analisar de modo histórico e dialético a sociedade, objetivando apontar contradições e impor questões acerca de sua constituição dicotômica entre aqueles que exploram e aqueles que são explorados (CABRAL, 2017). Mesmo os homens sendo responsáveis por sua própria história, existem questões contextuais que condicionam e extrapolam suas vontades, interferindo em suas vidas (CABRAL, 2017). Por isso, e de acordo com Marx e Engels, é necessário estudar toda a história para deduzir as ideias presentes em todos os âmbitos de uma sociedade (MARX; ENGELS, 2010). O objetivo de Marx ao estudar a sociedade burguesia era compreender sua estrutura e dinâmica (NETTO, 2011).

Para entender a estrutura e a dinâmica de nosso objeto de estudo, que é o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, não podemos partir apenas de um tipo de dado sobre o objeto, mas sim de informações mais amplas que permeiam o contexto educacional pesquisado.

Neste estudo, encontramos diversas determinações mais simples que nos auxiliaram na explicação do nosso contexto/objeto de estudo. Tais determinações não são partes de nosso objeto, mas sim determinações simples que estão presentes de modo interligado e interdependente na totalidade do objeto estudado, não podendo de modo algum serem analisadas de modo isolado nem como algo acabado (NETTO, 2011).

Engels (2015, p. 21) afirma que “[...] a dialética [...] concebe as coisas e seus retratos conceituais essencialmente em seu nexo, em seu encadeamento em seu movimento, eu seu devir e fenecer [...]”. Para Marx e Engels (1963 apud NETTO, 2011), o mundo não é um conjunto de coisas

acabadas, mas sim um conjunto de processos e , por isso, é essencial entender o caráter social e histórico da pesquisa no Materialismo Histórico.

Analisar os dados do Censo da Educação Superior nos permite apreender nacionalmente aspectos da realidade dos estudantes com deficiência visual que outros caminhos de pesquisa não nos permitiriam, e o Materialismo se faz uma teoria adequada nesta análise.

5.2 Breve Histórico da Fonte dos Microdados da Educação Superior – INEP

O INEP, órgão de cujo *site* foram retirados os microdados para nossa pesquisa, é responsável pela organização do Censo da Educação Superior, bem como de outros censos ligados à educação. O instituto foi criado em 1937 para orientar as políticas públicas em educação, buscando atender às demandas do processo de industrialização do país. Para isso, tinha como atribuições: organizar documentação histórica; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares; divulgar as teorias e práticas pedagógicas.

Desde 1939, o INEP publica dados da educação brasileira e em 1964 foi publicado o primeiro Censo Escolar. A partir do ano de 1997, o INEP se tornou uma autarquia, passando a ser um órgão federal autônomo (INEP, 2020a).

O Censo da Educação Superior teve seus dados disponibilizados a partir do ano de 1995 (INEP, 2020b) e em 2008 ocorreu uma reorganização onde ele passou a ser realizado em caráter declaratório e com coleta descentralizada de dados (2020a).

5.3 Desenvolvimento da Pesquisa sobre os Indicadores Educacionais

Para encontrar os microdados, tivemos que acessar o *site* do INEP, clicar no menu onde há três barras na horizontal ao lado esquerdo; no item “Assuntos”, selecionamos o item “Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais”, clicamos em “Censo da Educação Superior”, em seguida

selecionamos “Microdados” e depois o ano de interesse para baixar os arquivos escolhidos.

Foram encontrados dados de 1995 a 2018, mas para nosso estudo optamos pelo período de 2009 e 2018. A escolha pelo intervalo entre estes anos se deu pelo fato de o ano de 2009 ser o primeiro após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o ano de 2018 ser o último publicado até a data da realização deste estudo.

Os dados vieram compactados e foram compostos por 4 pastas, geralmente em uma delas há o dicionário de variáveis que nos orienta no momento das buscas. Uma pasta contém os dados estatísticos que são nosso objeto de estudo, uma pasta possui o manual de utilização onde são indicados até 3 programas de estatística para serem utilizados na busca, bem como orientações de como utilizá-los na pesquisa, e uma pasta contém indicações dos filtros mais utilizados nas pesquisas.

Ao baixarmos esses dados, encontramos arquivos de grande extensão que estão em sua maioria em planilhas, as quais demandam um bom tempo para serem carregadas, e cada uma de suas linhas representam um caso. As pastas de dados possuem 5 ou 6 arquivos cada: 1 para aluno, 1 para curso, 1 para instituição de Ensino Superior, 1 para local de oferta, 1 para docente e 1 para auxiliar Cine Brasil, este último apenas nos anos 2017 e 2018, ele está ligado à “Classificação Internacional Eurostart/UNESCO/OCDE”, que define áreas de formação para os cursos superiores (INEP, 2009).

Após conhecer as variáveis, disponibilizadas nos dicionários de variáveis, de cada um dos 6 ou 5 arquivos de dados, entendemos que apenas 4 deles possuem informações que agregariam qualidade à nossa pesquisa: aluno, curso, local de oferta e docente.

Para encontrarmos as variáveis que julgávamos mais adequadas para este estudo, utilizamos um *software* de estatística, que fez os cruzamentos das variáveis e nos apresentou tabelas prontas com os dados buscados. Para tal, utilizamos o *software* de Dados Estatísticos da IBM, o SPSS *Statistics* (*Statistical Package for the Social Science*) (IBM, 2020), o qual nos possibilitou a extração e organização dos dados coletados.

Os dados encontrados no Censo da Educação Superior são indicadores educacionais que podem ser considerados indicadores sociais presentes na realidade estudada. Jannuzzi (2006, p. 15) afirma que:

> Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisas acadêmicas) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

Portanto, entendemos que o Indicador Educacional é do mesmo modo um Indicador Social, pois de maneira idêntica trata dos aspectos e mudanças sociais. Os indicadores educacionais são os dados oficiais que permitem a indução, elaboração, implementação e publicação das políticas públicas educacionais brasileiras, daí sua importância para a sociedade.

Córdova (2008) classifica os indicadores educacionais em cinco categorias: (1) indicadores de contexto, que oferecem informação sobre as condições (demográficas, econômicas, sociais) sob as quais operam os sistemas educativos; (2) indicadores de recursos financeiros e humanos; (3) indicadores de processos escolares, como de acesso, cobertura e participação, de características da matrícula e comportamentos/eventos escolares; (4) indicadores de aprendizagem, como ambiente físico e recursos escolares, tempo de aprendizagem, tutoria e orientação educativa; (5) indicadores de resultados educativos e de impacto social da educação (MELETTI, 2018, p. 12). Assim, adotamos as 5 categorias trazidas pela autora, pois os dados encontrados permitem inferir esses indicadores.

Da mesma forma, pesquisamos o “movimento” dentro de um determinado “Sistema Educacional”, é um momento da pesquisa que, além da classificação dos Indicadores Educacionais, precisam ter seus dados, estatísticas e indicadores distinguidos conforme expõe Ferraro (2004). Os Censos Educacionais são a principal fonte de informações do Movimento do Sistema Educacional (MELETTI, 2018 p. 18).

A respeito das informações sobre o movimento dos sistemas educacionais, teremos como fonte os dados do Censo da Educação Superior do período de 2009 a 2018, coletados e divulgados pelo INEP. As análises foram feitas com base nas informações dos alunos, dos cursos, dos locais de oferta e dos docentes. Dessa maneira, tivemos condições de observar como se desenvolveu a implementação das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior. Meletti (2018) nos traz um conceito muito importante sobre política social e sobre o caráter da pesquisa com o qual compactuamos:

> Entendemos a política social como uma arena de conflitos de interesses e nesse terreno, os dados quantitativos podem favorecer uma leitura aprofundada, a partir de uma abordagem qualitativa que considere os impactos sociais e políticos do fenômeno (MELETTI, 2018, p. 18).

A partir da análise inicial dos dados coletados, desenvolvemos um adensamento teórico dos textos originais de Marx e Engels e de autores marxistas que tratam de temáticas que se relacionam com nosso tema. Dessa forma, almejamos desenvolver um estudo que mostre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob diversos aspectos, possibilitando uma análise contextualizada social e historicamente.

5.3.1 Descrição das Atividades de Busca

Após desenvolvermos as pesquisas sobre Grupos de Pesquisa e sobre os Balanços de Produção, pudemos ter uma base de conhecimento sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. A partir de então, foi iniciada a pesquisa nos microdados do INEP.

Criamos um protocolo de cruzamento para cada tipo de base de dados, pois precisávamos definir quais variáveis interessavam ao nosso estudo. Depois de prontos, os quatro protocolos orientavam sobre como proceder com os cruzamentos dos dados buscados.

Fizemos o *download* dos arquivos compactados do INEP, realizamos sua descompactação e os abrimos utilizando o SPSS. Apenas os arquivos com as bases de dados aluno, curso, docente e local de oferta foram

abertos com esse programa, pois neles se encontravam os dados para levantamento estatístico no SPSS. O uso direto deste *software* e não do programa de planilhas eletrônicas se justifica devido ao tamanho dos arquivos que possuem entre milhares e milhões de linhas cada um, e que se fossem abertos por meio de programa de planilha eletrônica demandariam mais tempo para abertura, para depois serem abertos novamente no programa de estatística para os cruzamentos.

Carregados os dados no SPSS, a primeira atividade desenvolvida foi transformar o modo de apresentação das variáveis que estavam nos cruzamentos de cada tipo de base de dado em escala. Já estavam previamente definidas todas as variáveis da pesquisa de acordo com os protocolos criados. Deste modo, na tela de apresentação das variáveis na coluna “Medir”, que estavam em modo *nominal*, alteramos para o modo *escala* todas as variáveis que seriam consultadas nesta pesquisa. Feito isso, fez-se os cruzamentos das variáveis ano a ano, gerando um conjunto de tabelas ou quadros que foram salvos em formato de planilha eletrônica e no formato da extensão do programa do SPSS.

Assim, cada tipo de base de dado tinha vários arquivos de tabelas salvos. Os dados de alunos geraram 40 arquivos, pois os dois tipos de deficiência visual foram isolados, e foram rodados dados por 10 anos. Já os dados de curso e docente geraram 20 arquivos e os dados de local de oferta, como tinham informações de acessibilidade em apenas 2 anos, geraram 4 arquivos. O salvamento em duas extensões diferentes se justifica pelo fato de não incorrermos na perda de arquivos salvos, o que ocorreu nos dados de alunos do ano de 2011 e docentes de 2017, os arquivos em formato de planilha eletrônica foram salvos vazios. Por isso, utilizamos o arquivo em formato CSV (*comma-separated-values*, que em português significa “valores separados por vígulas”), uma extensão do programa SPSS.

Em seguida, os dados precisaram ser compilados em uma única planilha com diversas tabelas. Tendo em vista que os dados de alunos eram os mais pesados, entre 6 e 12 milhões de linhas, partiu-se primeiramente destes dados para o compilamento. Os 10 anos de dados de alunos foram compilados para um arquivo de planilha eletrônica com 13 tabelas ou quadros, onde os dados

de cada ano foram colocados em colunas. Do mesmo modo, a partir dos valores numéricos destes dados utilizou-se fórmulas eletrônicas para calcular os valores em porcentagem, o total dos 10 anos e a média. Optou-se por iniciar essas tabelas com o ano de 2018, pois era o último e por isso possuía um maior número de variáveis, o que deixaria as tabelas mais completas.

Os dados de alunos foram os que demandaram mais tempo para a compilação, pois, além de serem maiores em quantidade de variáveis, tinham os dois tipos de deficiência visual em arquivos separados, o que demandava a soma de ambos. Os dados referentes aos cursos geraram duas planilhas, uma delas referente aos estados da federação com 14 tabelas ou quadros, outra referente à presença em capitais ou no interior com 13 tabelas ou quadros. Os dados dos locais de oferta, por sua vez, geraram 2 planilhas, uma referente aos estados da federação com 12 tabelas ou quadros e outra referente à capital e ao interior também com 12 tabelas ou quadros. Já os dados de docentes geraram uma quantidade menor de dados, foi uma planilha com 5 tabelas ou quadros.

Nos apêndices F, G, H e I apresentamos as tabelas 1, 2, 3, e 4, que são alguns dos dados pesquisados e compilados com as informações de todos os anos em número cardinal e calculadas em porcentagem.

5.3.1.1 Buscas na base de dados aluno

Nos microdados dos alunos, a primeira informação que se buscava era saber quantos estudantes possuíam deficiência e quais eram, a fim de verificar em qual posição a deficiência visual estava. Para tal utilizamos o seguinte cruzamento no SPSS na “tabela de referência cruzada” dentro do menu “Analisar” e dentro do item “estatísticas descritivas”:

- IN_DEFICIÊNCIA com
- IN_DEFICIÊNCIA_AUDITIVA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDEZ;
- IN_DEFICIÊNCIA_FÍSICA;
- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDOCEGUEIRA;

- IN_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL;
- IN_DEFICIÊNCIA_MÚLTIPLA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SUPERDOTAÇÃO;
- IN_TGD_AUTISMO;
- IN_TGD_SÍDROME_DE_ASPERGER;
- IN_TGD_SÍNDROME_DE_RETT;
- IN_TGD_TRANSTORNO_DESINTEGRATIVO;
- IN_DEFICIÊNCIA_MENTAL.

Em seguida, buscamos saber dados apenas de estudantes com baixa visão e cegueira, para tal deveríamos isolar essas variáveis no item “selecionar casos” dentro do menu “Dados”. Como não conseguimos isolar as duas variáveis concomitantemente, nem dentro do mesmo arquivo, fizemos um arquivo para baixa visão, onde após realizarmos os cruzamentos de todas as variáveis, efetuamos o salvamento e então criamos outro arquivo para cegueira e desenvolvemos os cruzamentos novamente.

Desse modo, isolamos “IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO”, o que tornaria a pesquisa mais ágil já que o programa analisaria apenas dados dos estudantes com essa deficiência e não os dados de milhões de estudantes. Assim, ao abrirmos o arquivo de cada ano, primeiro fizemos os cruzamentos das deficiências e depois isolamos “baixa visão”, em seguida fizemos os cruzamentos das demais variáveis e, ao concluirmos, salvamos os arquivos na extensão de planilha e na extensão do programa SPSS.

Em seguida, abrimos novamente os dados daquele ano e isolamos “IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA” para desenvolver novos cruzamentos. Assim, cada ano teve duas pesquisas realizadas, uma em cada tipo de deficiência visual, e dois arquivos salvos em cada uma delas, para não corremos o risco de perder algum dado. Após isolarmos cada uma das duas deficiências visuais no item “tabela de referência cruzada”, fizemos os demais cruzamentos que envolveram as seguintes variáveis:

- TP_SEXO;
- TP_COR_RAÇA;
- NU_IDADE;

- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA;
- TP_MODALIDADE_DE_ENSINO;
- TP_GRAU_ACADÊMICO;
- TP_TURNO;
- TP_SITUAÇÃO;
- IN_INGRESSO_VESTIBULAR;
- IN_INGRESSO_ENEM;
- IN_INGRESSO_AVALIAÇÃO_SERIADA;
- IN_INGRESSO_SELEÇÃO_SIMPLIFICADA;
- IN_INGRESSO_OUTRO_TIPO_SELEÇÃO;
- IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC;
- IN_INGRESSO_PROCESSO_SELETIVO;
- IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL;
- IN_INGRESSO_TRANSF_EX_OFFÍCIO;
- IN_INGRESSO_DECISÃO_JUDICAL;
- IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG;
- IN_INGRESSO_EGRESSO;
- IN_INGRESSO_PROCES_OUTRA_FORMA;
- IN_INGRESSO_OUTRA_FORMA;
- IN_RESERVA_VAGAS;
- IN_RESERVA_ETNICO;
- IN_RESERVA_DEFICIÊNCIA;
- IN_RESERVA_ENSINO_PÚBLICO;
- IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR;
- IN_RESERVA_OUTRA;
- TP_ESCOLA_CONCLUSÃO_ENS_MÉDIO.

Para desenvolvermos as tabulações cruzadas, deveríamos delimitar pelo menos duas variáveis, uma que ficaria na linha e outra na coluna, porém para não deixar o arquivo muito extenso nem deixar variáveis correlacionadas distantes nas tabelas, em alguns cruzamentos acabamos colocando diversas variáveis correlacionadas no mesmo cruzamento, por

exemplo, as diversas formas de ingresso e os diversos tipos de acesso por reserva de vagas. Desse modo, os cruzamentos foram os seguintes:

- TP_SEXO com TP_COR_RAÇA;
- TP_SEXO com NU_IDADE;
- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA com
- TP_MODALIDADE_DE_ENSINO;
- TP_GRAU_ACADÊMICO com TP_TURNO;
- TP_SEXO com TP_SITUAÇÃO;
- IN_INGRESSO_VESTIBULAR com
- IN_INGRESSO_ENEM;
- IN_INGRESSO_PROCESSO_SELETIVO
- IN_INGRESSO_AVALIAÇÃO_SERIADA;
- IN_INGRESSO_SELEÇÃO_SIMPLIFICADA;
- IN_INGRESSO_OUTRO_TIPO_SELEÇÃO;
- IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC;
- IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL;
- IN_INGRESSO_TRANSF_EX_OFFÍCIO;
- IN_INGRESSO_DECISÃO_JUDICAL;
- IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG;
- IN_INGRESSO_EGRESSO;
- IN_INGRESSO_PROCES_OUTRA_FORMA;
- IN_INGRESSO_OUTRA_FORMA;
- IN_RESERVA_VAGAS com
- IN_RESERVA_ETNICO;
- IN_RESERVA_DEFICIÊNCIA;
- IN_RESERVA_ENSINO_PÚBLICO;
- IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR;
- IN_RESERVA_OUTRA;
- TP_SEXO com
- TP_ESCOLA_CONCLUSÃO_ENS_MÉDIO.

Algumas variáveis não estão disponíveis em todos os anos, portanto sua informação ficou incompleta. As variáveis “Deficiência Mental” e

“Ingresso Processo Outra Forma” só são disponibilizadas no Censo do ano de 2009. Como “Deficiência Mental” só existe no Censo de 2009 e a variável “Deficiência Intelectual” só é disponibilizada a partir do ano de 2010, optamos por fazer a média do decênio somando as duas variáveis. As variáveis “Deficiência Intelectual”, “Turno” e “Escola de Conclusão do Ensino Médio” não existem no ano de 2009, enquanto as variáveis “TGD Autismo”, “TGD Síndrome de Asperger”, “TGD Síndrome de Rett”, “TGD Transtorno Desintegrativo” e “Superdotação” só estão presentes a partir de 2011.

As variáveis “Avaliação Seriada”, “Transferência Ex Offício” e “Decisão Judicial” só se aplicam a partir do ano de 2013; as variáveis “Seleção Simplificada”, Vaga Remanescente” e “Vaga Seleção Especial” estão presentes somente a partir de 2014; as variáveis “Outro Tipo Seleção”, “Ingresso outra Forma” e “Processo Seletivo” só estão entre 2009 e 2013; e a variável “Ingresso Egresso” só é disponibilizada nos anos de 2017 e 2018. Essas observações foram feitas para melhor entendimento dos resultados apresentados nas páginas seguintes.

As variáveis de “sexo”, “cor/raça” e “idade” identificaram características das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. Enquanto as variáveis “categoria administrativa”, “modalidade de ensino”, “grau acadêmico” e “turno” nos permitem saber características do tipo de instituição, tipo de ensino, tipo de curso e turno das aulas das pessoas com deficiência visual que acessam esse nível de ensino. A variável “escola de conclusão do ensino médio”, por sua vez, nos permite inferir a possível classe social dos estudantes com deficiência visual e contribui também para o entendimento de sua permanência.

As variáveis “situação” e as 13 variáveis de tipos de ingresso – de “vestibular” até “outra forma” – nos permitiram conhecer como se dá o acesso ao Ensino Superior pelas pessoas com deficiência visual. Por se tratar de um número muito grande de variáveis e por grande parte delas ter um número pequeno de acesso, as variáveis “seleção simplificada”, “outra forma”, “outro tipo de seleção”, “avaliação seriada”, “vaga por progressão especial”, “processo outra forma”, “decisão judicial”, “convênio PECG” (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), “transferência *ex officio*” e “egresso” foram apresentadas de modo unificado nos resultados.

As 6 variáveis de “reserva de vagas” nos possibilitaram saber quantas pessoas com deficiência visual utilizam cotas para acesso ao Ensino Superior e quais eram os tipos de cotas.

5.3.1.2 Buscas na base de dados curso

Nos microdados dos cursos tínhamos como intuito conhecer quais os recursos de acessibilidade disponibilizados. Para tal fim, não necessitamos realizar isolamento de nenhuma variável, pois não havia as variáveis de deficiência visual nesses dados.

Utilizamos “IN_CAPITAL” como uma das variáveis nos cruzamentos, entretanto ela não foi disponibilizada no Censo dos anos de 2009 e 2010, portanto fizemos apenas dos anos de 2011 a 2018. Porém, para ter acesso à média no decênio do recurso utilizamos a variável “CO_UF”, encontrada em todos os anos. Nas “tabelas de referência cruzada” fizemos os cruzamentos das seguintes variáveis, todos de uma vez:

- IN_CAPITAL com
- IN_AJUDA_DEFICIENTE;
- IN_MATERIAL_TÁTIL;
- IN_MATERIAL_ÁUDIO;
- IN_MATERIAL_BRAILLE;
- IN_DISCIPLINA_LIBRAS;
- IN_GUIA_INTÉRPRETE;
- IN_MATERIAL_LIBRAS;
- IN_RECURSOS_DE_COMUNICAÇÃO;
- IN_TRADUTOR_LIBRAS;
- IN_MATERIAL_DIGITAL;
- IN_MATERIAL_AMPLIADO;
- IN_MATERIAL_IMPRESSO;
- IN_RECURSOS_DE_INFORMÁTICA.

Em seguida, fizemos os cruzamentos das unidades da federação com as varáveis de acessibilidade, todos de uma vez:

- CO_UF com
- IN_AJUDA_DEFICIENTE;
- IN_MATERIAL_TÁTIL;
- IN_MATERIAL_ÁUDIO;
- IN_MATERIAL_BRAILLE;
- IN_DISCIPLINA_LIBRAS;
- IN_GUIA_INTÉRPRETE;
- IN_MATERIAL_LIBRAS;
- IN_RECURSOS_DE_COMUNICAÇÃO;
- IN_SÍNTESE_DE_VOZ;
- IN_TRADUTOR_LIBRAS;
- IN_MATERIAL_DIGITAL;
- IN_MATERIAL_AMPLIADO;
- IN_MATERIAL_IMPRESSO;
- IN_RECURSOS_DE_INFORMÁTICA.

Neste último cruzamento, somente a variável “Síntese de Voz” não está presente em todos os anos, estando apenas em 2009 e 2010. Conhecer a porcentagem de cursos que oferecem cada recurso de acessibilidade relatado nos cruzamentos acima nos permite saber até onde as pessoas com deficiência visual têm encontrado condições adequadas de permanência no Ensino Superior.

5.3.1.3 Buscas na base de dados local de oferta

Ao buscarmos os dados dos locais de oferta tínhamos como objetivo conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica desses lugares. Contudo, apenas os anos de 2017 e 2018 apresentam dados de acessibilidade arquitetônica voltados para pessoas com deficiência. Desse modo, fizemos apenas a pesquisa dos dados destes dois anos. Igualmente aos dados dos cursos, pesquisamos a incidência em capitais e cidades do interior, bem como a incidência nas unidades federativas.

Tendo em vista que todos os recursos aqui pesquisados são de acessibilidade arquitetônica, portanto de mesma natureza quanto à classificação,

bem como atendem às pessoas com todos os tipos de deficiência, optamos por fazer um único cruzamento dos recursos das capitais e interior e dos recursos dos estados brasileiros. Assim, os cruzamentos desenvolvidos para encontrar os dados de acessibilidade nos locais de oferta das capitais e das cidades do interior foram:

- IN_CAPITAL com
- IN_ACESSIBILIDADE;
- IN_SINALIZAÇÃO_TÁTIL;
- IN_RAMPA_ACESSO_CORRIMÃO;
- IN_ENTRADA_SAÍDA_DIMENSÃO;
- IN_AMBIENTE_DESOBSTRUÍDO;
- IN_SINALIZAÇÃO_SONORA;
- IN_SINALIZAÇÃO_VISUAL;
- IN_EQUIPAMENTO_ELETROMECÂNICO;
- IN_BANHEIRO_ADAPTADO;
- IN_ESPAÇO_ATENDIMENTO_ADAPTADO;
- IN_MOBILIÁRIO_ADAPTADO;
- IN_BEBEDOURO_LAVABO_ADAPTADO.

Para obter os dados de acessibilidade arquitetônica nas unidades federativas, o cruzamento desenvolvido foi:

- CO_UF com
- IN_ACESSIBILIDADE;
- IN_SINALIZAÇÃO_TÁTIL;
- IN_RAMPA_ACESSO_CORRIMÃO;
- IN_ENTRADA_SAÍDA_DIMENSÃO;
- IN_AMBIENTE_DESOBSTRUÍDO;
- IN_SINALIZAÇÃO_SONORA;
- IN_SINALIZAÇÃO_VISUAL;
- IN_EQUIPAMENTO_ELETROMECÂNICO;
- IN_BANHEIRO_ADAPTADO;
- IN_ESPAÇO_ATENDIMENTO_ADAPTADO;
- IN_MOBILIÁRIO_ADAPTADO;

- IN_BEBEDOURO_LAVABO_ADAPTADO.

Os números obtidos foram compilados em um arquivo único, num aplicativo de criação de planilhas eletrônicas, e transformados em números percentuais, onde o parâmetro de porcentagem total (100%) foi o total de locais de oferta brasileiros. Tendo em vista que estes dados são encontrados em apenas dois anos de todo o período pesquisado, fizemos as médias com base no biênio e não no decênio. Assim, a acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta reflete a condição de permanência das pessoas com deficiência visual.

5.3.1.4 Buscas na base de dados docentes

Ao definirmos as informações que iríamos pesquisar junto ao Censo da Educação Superior, percebemos que buscar dados sobre os docentes quanto ao tipo de deficiência de cada um e quanto à deficiência visual seria algo relevante em nosso trabalho por possibilitar melhor entendimento do contexto do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

Tendo em vista que os dados referentes aos docentes que nos interessavam estão disponibilizados em todos os anos do Censo da Educação Superior que estudamos, foi possível obter as informações de todo o último decênio, de 2009 a 2018. Desse modo, inicialmente buscamos os dados referentes aos tipos de deficiência dos docentes, haja vista que não foram informados dados de necessidades especiais, e para tal fizemos os cruzamentos em uma única etapa. Portanto, o primeiro cruzamento foi:

- IN_DEFICIÊNCIA com
- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_AUDITIVA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDEZ;
- IN_DEFICIÊNCIA_FÍSICA;
- IN_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDOCEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_MÚLTIPLA;
- IN_DEFICIÊNCIA_MENTAL.

A partir de então, buscamos saber informações específicas dos docentes com deficiência visual e para isso fizemos mais de um cruzamento, onde obteríamos essas informações. A primeira informação que buscávamos era o tipo de instituição à qual o docente está vinculado, se era pública ou privada, federal, estadual ou municipal. Para isso, desenvolvemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA com
- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA.

Posteriormente, buscamos saber o índice de docentes do sexo feminino e do sexo masculino, portanto fizemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO e
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA com TP_SEXO.

Em seguida, pretendíamos conhecer os dados referentes à cor/raça dos docentes e fizemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO e
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA com TP_COR_RAÇA.

Assim, foi possível ter um maior conhecimento sobre os docentes do Ensino Superior brasileiro que têm deficiência, assim como informações mais específicas sobre os docentes com deficiência visual. Contudo, há variáveis referentes aos docentes que não foram disponibilizadas no Censo, são elas: “Deficiência Superdotação”, “TGD Autismo”, “TGD Síndrome de Asperger”, “TGD Síndrome de Rett” e “TGD Transtorno Desintegrativo”. Logo, não foi possível saber se existem docentes com superdotação ou com algum transtorno global do desenvolvimento. A variável “Deficiência Mental” só existe no Censo do ano de 2009 e a variável “Deficiência Intelectual” só é disponibilizada a partir do ano de 2010, assim, ao fazermos a média do decênio, somamos as duas variáveis.

Conhecer as especificidades dos docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior nos possibilita não apenas conhecer os sujeitos com os quais os estudantes com deficiência visual possam se identificar, por terem os mesmos tipos de limitações ou de relações com o mundo, mas também apontar características que estejam além da deficiência.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 ALUNOS

A análise dos dados dos alunos mostra que entre os anos de 2009 e 2018 um total de 100.839.373 alunos passaram pelo Ensino Superior, destes 420.878 eram estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, ou seja, o público-alvo da Educação Especial, o que representa 0,42% do total de estudantes no Ensino Superior no decênio.

Entre os anos de 2009 e 2013, os estudantes com deficiência visual representavam o maior número de matriculados no Ensino Superior dentre aqueles com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, alcançando índices anuais de 38,64% a 44,63%. Entretanto, nos anos de 2014 a 2018 essas porcentagens foram reduzidas para números entre 26,53% e 35,20%, o que fez com que as matrículas destes estudantes ficassem atrás das matrículas dos alunos com deficiência física, que nos anos de 2009 a 2013 ocupavam o segundo lugar entre estudantes público-alvo da Educação Especial, nos índices de 21,52% a 28,05%, e que nos últimos cinco anos estava com maior índice, indo de 31,01% a 36,78% anuais.

Isso se deve ao fato de uma redução brusca no número de estudantes com cegueira, tendo em vista que nos anos de 2009 a 2013 esse número subiu de 3.063 para 5.773, porém, no ano de 2014, o número de alunos com cegueira baixou para 2.442. Enquanto isso, o número de estudantes com baixa visão foi subindo gradativamente durante todos os 10 anos de pesquisa, em 2009 eram 6.881 alunos, já em 2018 esse número havia saltado para 17.041 estudantes.

Portanto, sendo os estudantes com deficiência visual o maior público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, pesquisas a seu respeito são de extrema importância, pois podem colaborar para os novos processos de acesso e permanência destes sujeitos nesse nível de ensino. Diante disso, sua maior presença no Ensino Superior condiz com esse dado. Porém, de acordo com o Censo Demográfico do ano de 2010, essas pessoas representavam 4,39% da

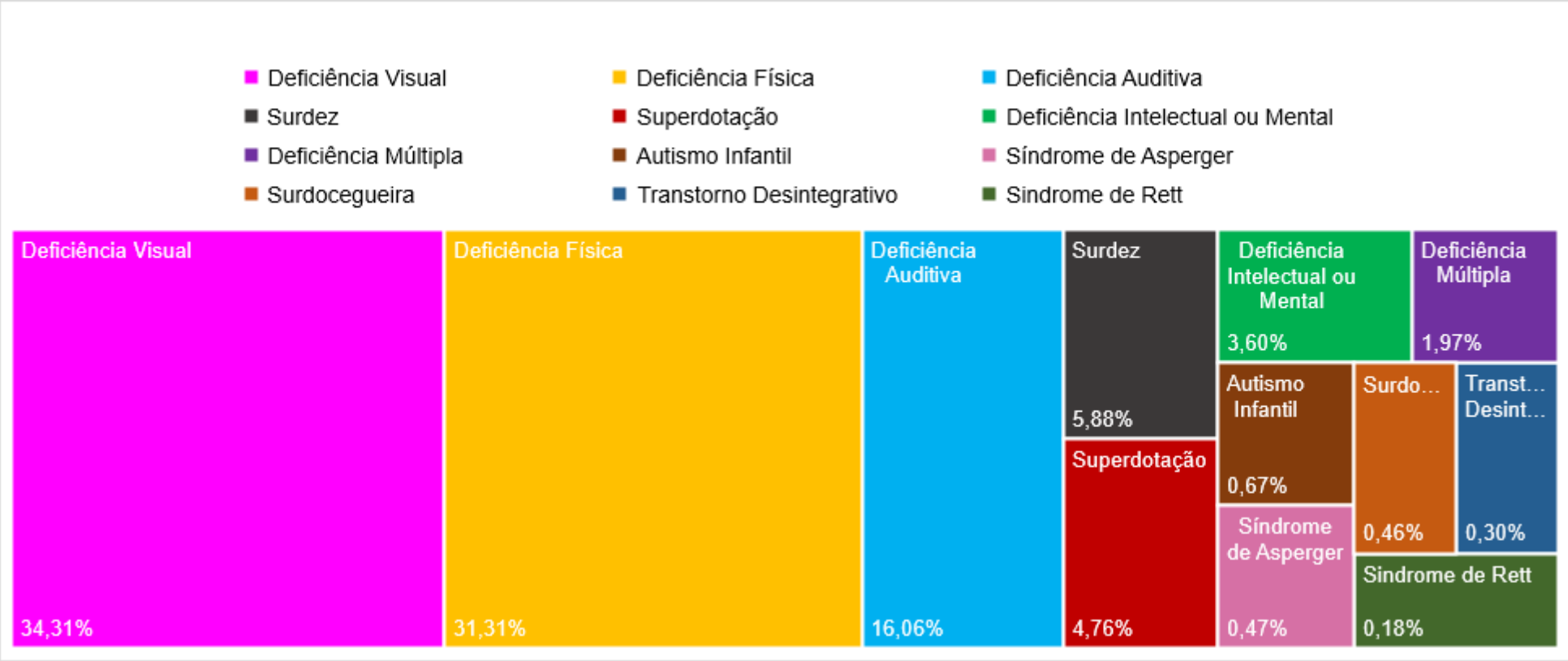
população brasileira, entretanto nos últimos 10 anos elas representaram 0,14% dos estudantes do Ensino Superior, conforme o Censo da Educação Superior, o que mostra que menos de 5% das pessoas com deficiência visual acessam esse tipo de ensino (IBGE, 2011; INEP, 2020b).

Esses dados confirmam o que Chauí (2014) e Quermes (2014) falam sobre a falta de acesso ao Ensino Superior. Do mesmo modo, Ferraro e Ross (2017) denunciam a exclusão da escola básica, o se reflete no Ensino Superior. Sendo este último o nível mais elevado de ensino, é nele que encontramos a produção intelectual de uma sociedade, dividida entre trabalho físico e trabalho intelectual (MARX; ENGELS, 2010). No entanto, notamos pelos dados dos indicadores educacionais que para as pessoas com deficiência visual o acesso à produção intelectual e consequentemente ao trabalho intelectual ainda é bem pequeno.

As médias de cada tipo de NEE no Ensino Superior nos últimos 10 anos foram: deficiência visual 34,31%, deficiência física 31,31%, deficiência auditiva 16,06%, surdez 5,88%, superdotação 4,76%, deficiência intelectual 3,47%, deficiência mental 0,13%, deficiência múltipla 1,97%, autismo infantil 0,67%, Síndrome de Asperger 0,47%, surdocegueira 0,46%, Transtorno Desintegrativo 0,30% e Síndrome de Rett com 0,18%. Portanto, os estudantes com deficiência visual eram 144.396 representando 0,14% do total geral e 34,31% do total de alunos com NEE, o que pode ser visto no Gráfico 1.

Em relação ao sexo dos estudantes, durante os 10 anos pesquisados houve alternância entre maioria masculina e maioria feminina. A média decenal mostra pouca diferença, sendo 72.716 (50,36%) de estudantes pertencentes ao sexo masculino e 71.680 (49,64%) pertencentes ao sexo feminino, totalizando uma diferença de 1.026 estudantes.

Gráfico 1 – Média das necessidades educacionais especiais dos estudantes do Ensino Superior (2009-2018)



Fonte: a autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 1 #PraCegoVer. Gráfico em árvore onde um retângulo sem bordas é composto por vários outros quadrados e retângulos de cores variadas. Dados: cor-de-rosa, Deficiência Visual, 34,31%; amarelo, Deficiência física, 31,31%; azul-claro, Deficiência auditiva, 16,06%; cinza, Surdez, 5,88%; vermelho, Superdotação, 4,76%; verde-claro, Deficiência intelectual ou mental, 3,60%; roxo, Deficiência múltipla, 1,97%; marrom, Autismo infantil, 0,67%; cor-de-rosa, Síndrome de Asperger, 0,47%; laranja, surdocegueira, 0,46%; azul-escuro, Transtorno Desintegrativo, 0,30%; verde-escuro, Síndrome de Rett, 0,18%.

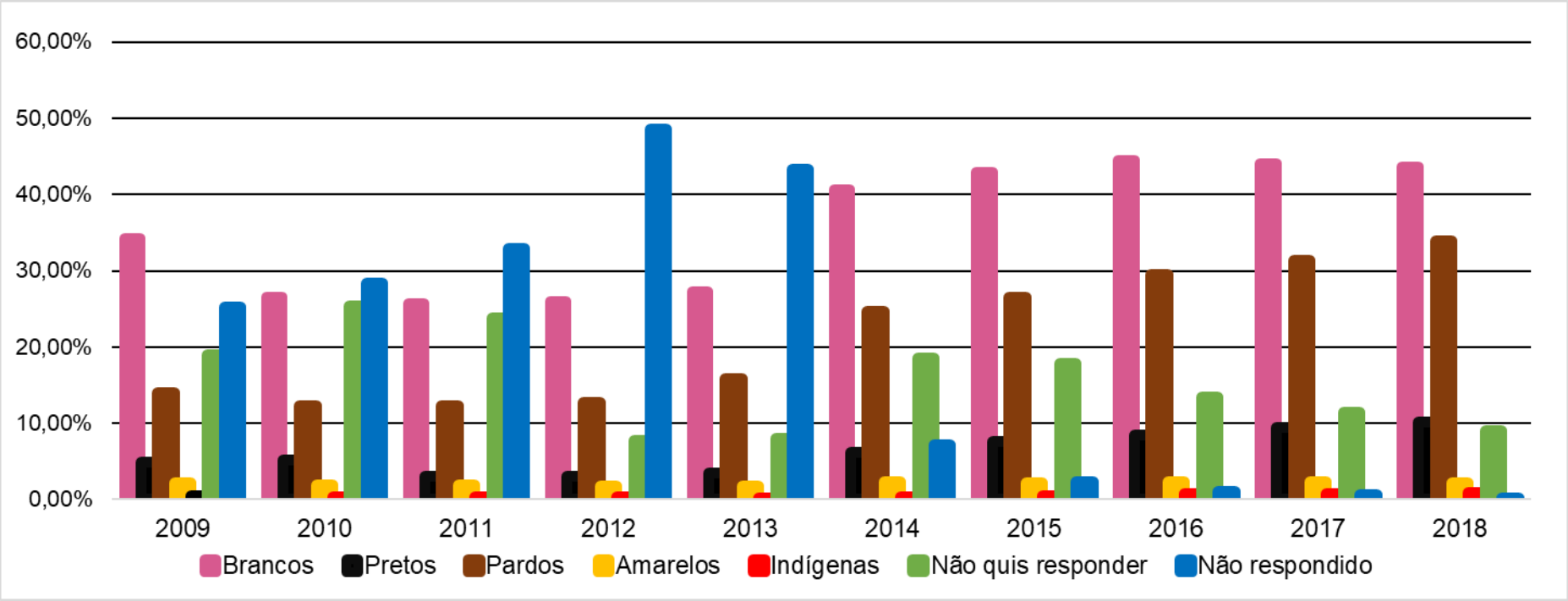
Em relação à faixa etária, a maioria dos estudantes com deficiência visual encontra-se na idade adequada para o Ensino Superior, 45,44%, estes têm idades entre 15 (1 estudante) e 24 anos. Já a segunda faixa etária pesquisada, de 25 a 29 anos de idade, representa 17,92% dos estudantes com deficiência visual. Na idade entre 30 e 39 anos temos 19,96% dos estudantes, entre 40 e 49 anos esse número baixa para 10,93%. Entre as idades de 50 a 59 anos há uma nova redução para 4,88% dos estudantes com deficiência visual. Já os estudantes com deficiência visual que possuem idade entre 60 e 89 anos representa 0,87%. Entretanto, apesar de a maioria dos estudantes com deficiência visual que estava matriculada no Ensino Superior no último decênio estar dentro da idade adequada, esse índice não chega a 50%.

Gonçalves, Meletti e Santos (2015), ao analisarem o nível instrucional da população brasileira, especificamente das pessoas com deficiência na educação básica, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, concluíram que “ainda existe falta de acesso da população com deficiência à escola em idade escolar, da mesma forma existem trajetórias incompletas” (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS 2015, p. 35). Assim, o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos com deficiência visual vem sendo prejudicado por uma escola básica que trabalha para a “exclusão” (FERRARO, ROSS, 2017) e assim eles acabam tendo seu acesso ao Ensino Superior postergado.

Os estudantes com deficiência visual estão em sua maioria em cursos presenciais 81,02%, enquanto apenas 18,98% frequentam cursos a distância. Acreditamos que as necessidades de atendimento da deficiência visual estimulem a frequência a cursos presenciais, já que os recursos humanos e tecnológicos estão mais próximos e podem ser disponibilizados em menor tempo.

Em relação à questão de cor e raça, percebemos a prevalência de brancos durante todos os 10 anos. O Gráfico 2 mostra o comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça na página seguinte.

Gráfico 2 – Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2009-2018)



Fonte: A autora, com base nos Microdados da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 2 #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Estudantes brancos: rosa, 34,31%, 26,57%, 25,68%, 25,96%, 27,25%, 40,65%, 42,90%, 44,46%, 44,13%, 43,66%. Estudantes pretos: preto, 4,86%, 5,21%, 3,02%, 3,08%, 3,53%, 6,19%, 7,65%, 8,47%, 9,43%, 10,13%. Estudantes pardos: marrom, 13,94%, 12,26%, 12,24%, 12,65%, 15,85%, 24,61%, 26,58%, 29,46%, 31,35%, 33,89%. Estudantes amarelos: amarelo, 2,12%, 1,95%, 1,84%, 1,72%, 1,76%, 2,31%, 2,19%, 2,37%, 2,34%, 2,24%. Estudantes indígenas: vermelho, 0,55%, 0,36%, 0,40%, 0,28%, 0,25%, 0,40%, 0,55%, 0,82%, 0,75%, 0,84%. Não quis responder: verde, 18,96%, 25,31%, 23,85%, 7,68%, 8,09%, 18,62%, 17,82%, 13,41%, 11,42%, 9,03%. Não respondido: azul, 25,26%, 28,35%, 32,99%, 48,63%, 43,27%, 7,22%, 2,31%, 1,00%, 0,57%, 0,21%.

A variação anual se deu entre 25,68% e 44,46% para estudantes brancos, porém percebemos que quando o número destes alunos esteve abaixo de 40% os índices das respostas “não quis declarar” ou “não respondeu” foram altos, juntos variavam entre 44,22% e 56,84%, isso ocorreu nos anos de 2009 a 2013. Já entre 2014 e 2018 esses valores se reduziram, variando entre 9,24% a 25,84%. A média dos estudantes com deficiência visual brancos ficou em 36,66% ou 52.932; em seguida vêm os estudantes pardos com 22,77%, equivalente a 32.883; os estudantes pretos representam 6,57% ou 9.480; e o grupo de estudantes negros onde somamos pardos e pretos equivale a 29,34%, que em números são 42.363; já estudantes de cor amarela com deficiência visual são 2,11%, enquanto indígenas são apenas 0,55%.

Marx e Engels (2010) relatam que as classes dominantes controlam também as ideias de seu tempo e que para isso utilizam a cultura (WILLIAMS, 1992, 2007) que é ensinada nas escolas e instituições de Ensino Superior, cabendo às classes dominadas uma educação marginal que sirva para trabalharem para o capital (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012). Portanto, não é esperado que tal nível de ensino seja acessível às classes dominadas.

As pessoas negras são aquelas que têm menor rendimento no país, dessa maneira a maioria está nas classes dominadas. Dados do IBGE de 2018 apontam que o rendimento médio mensal de brancos era de R$ 2.796,00, enquanto o de negros era R$ 1.608,00 (IBGE, 2019b, p. 3). Diante disso, podemos afirmar que a hegemonia burguesa (WILLIAMS, 1979, 2011) tem garantido o não acesso aos níveis mais elevados de ensino para pessoas negras e, consequentemente, seu não acesso à alta cultura, a qual seria essencial para acessarem melhores empregos e maior desenvolvimento humano.

Assim, podemos notar que o racismo é uma questão estrutural, já que o menor acesso dos negros aos direitos sociais e individuais se dá em vários âmbitos da vida humana, Oliveira (2016) afirma que:

> O racismo deve ser enfrentado não apenas na dimensão comportamental ou relacional, mas fundamentalmente como mecanismo estruturante do autoritarismo social que sustenta as várias lógicas do capital (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Desta forma, notamos que o racismo estrutural traz como uma de suas consequências a maior predominância da população negra na composição das classes dominadas. O mesmo autor denuncia que o movimento negro é pressionado pelo capital para que sua luta fique limitada a comportamentos dos indivíduos e políticas públicas de compensação ou de promoção social (OLIVEIRA, 2016, p. 35). Assim sendo, a sociedade capitalista apenas remedia ou dá cuidados paliativos a um problema que tem suas raízes fincadas a mais de 500 anos no Brasil, e que apenas apresenta uma nova roupagem a cada pressão dos movimentos sociais ou a cada crise do capital. De fato, desde a abolição da escravatura tivemos muitos avanços e melhoras nas condições de vida da população negra, todavia, ainda permanece a desigualdade no acesso aos bens sociais entre negros e brancos.

No Gráfico 2, vemos que a partir de 2014 o índice de estudantes brancos aumentou mais em relação ao de pardos e negros, e esse aumento acaba cruzando com o índice de não resposta, já que este começou a ter uma maior redução em 2014. Pereira (2016), ao investigar a interface entre deficiência, gênero e raça partindo dos indicadores educacionais, averiguou que a combinação entre eles intensifica a desigualdade de acesso ao ensino. O mesmo ocorre com estudantes com deficiência visual negros.

Quanto ao turno de estudo a maioria dos estudantes com deficiência visual frequentam cursos noturnos 48,85%, estudam em período integral 18,34%, estudam no período matutino 17,98% e 5,24% estudam no turno vespertino. Esses dados demonstram que possivelmente estes estudantes trabalham ou não têm condições de frequentar alguns cursos do período diurno que exigem mais gastos quanto a materiais necessários para o estudo.

Os estudantes com deficiência visual que concluíram o Ensino Médio em escola pública representam a maioria, sendo 58,04%, enquanto aqueles oriundos de escolas privadas são 27,08% na média dos nove anos pesquisados. Porém, ao analisarmos a categoria administrativa das universidades onde estes estudantes estão matriculados, percebemos que há uma discrepância, já que a maioria deles, 60,75%, está em universidades particulares, enquanto 38,65% dos estudantes estavam em universidades públicas.

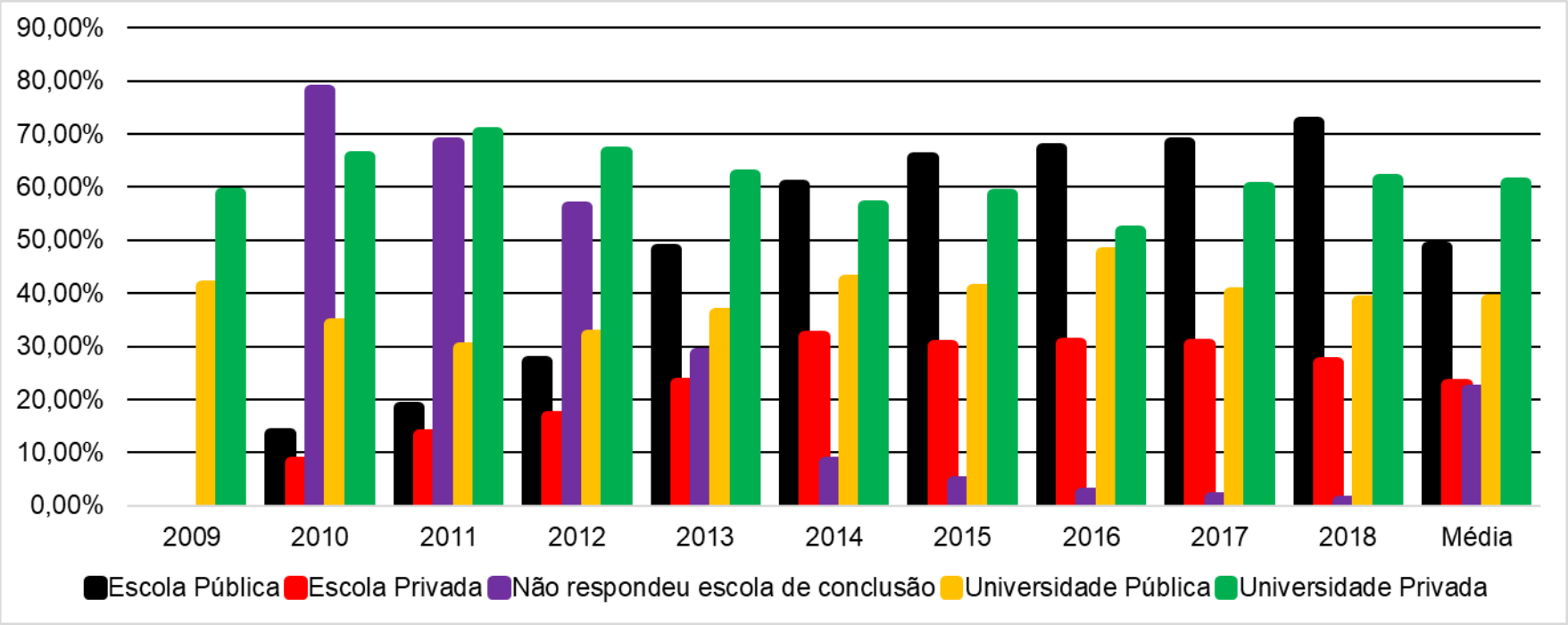
Podemos notar que, quando foi registrado um aumento no número de estudantes oriundos de escola pública, houve a redução das respostas “não respondeu escola de conclusão”, entre os anos de 2013 e 2014. Algo similar já encontramos em relação aos estudantes de cor branca e aos índices de “não quis declarar” e “não respondido” relatados logo acima.

Deste modo, percebemos que nos últimos 5 anos o Censo da Educação Superior tem sido realizado de modo mais completo, o que culmina em dados mais próximo à realidade. Assim, o retrato mais fidedigno do fato social mostra um melhor entendimento da realidade social na qual ele se insere e está inserido (NETTO, 2011).

Além da maioria dos alunos estar em universidades particulares, a maior parte das matrículas se deu em faculdades e universidades sem fins lucrativos (30,68%), enquanto naquelas com fins lucrativos esse número ficou um pouco abaixo (29,72%). Nas instituições públicas, a maioria dos estudantes com deficiência visual (27,76%) está em instituições federais, em seguida nas estaduais 10,53% e por último nas municipais (0,36%). Há também as modalidades particular confessional, no ano de 2009 com 523 estudantes (0,36%), e instituições especiais, a partir do ano de 2012, com 861 estudantes representando 0,60%. É possível ver o comparativo e a média do último decênio no Gráfico 3.

Estes dados nos mostram que muitos estudantes que concluem o Ensino Médio em escola pública não conseguem acessar o Ensino Superior público e acabam sendo obrigados a pagar um curso privado ou acessá-lo por meio de bolsas parciais ou integrais. Consideramos essa situação complexa, já que o estudante que está no Ensino Médio público o faz por não ter recursos financeiros suficientes para pagar uma escola privada, contudo essa lógica se inverte no Ensino Superior. Chauí (2014), Favato e Ruiz (2018) relatam que a escola básica pública não é de boa qualidade e por isso os seus estudantes vão para IES privadas, que segundo Chauí (2014) e Quermes (2014) são também de baixa qualidade de ensino, sendo assim, à classe trabalhadora se relega uma educação marginal (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Gráfico 3 – Comparativo entre escola pública e privada e universidade/faculdade pública e privada (2009-2018)



Fonte: A autora, com base dos Microdados da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 3 #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano e média decenal. Escola pública: preto, não se aplica, 13,58%, 18,38%, 27,08%, 48,32%, 60,22%, 65,57% , 67,26%, 68,17%, 72,17%, 48,65%. Escola privada: vermelho, não se aplica, 8,13%, 13,25%, 16,75%, 23,09%, 31,74%, 30,06%, 30,49%, 30,28%, 26,96%, 22,70%. Não respondeu escola de conclusão do Ensino Médio: roxo, não se aplica, 78,29%, 68,37%, 56,16%, 28,59%, 8,04%, 4,37%, 2,25%, 1,55%, 0,87%, 21,77%. Universidade pública: amarelo, 41,24%, 34,24%, 29,71%, 32,00%, 36,26%, 42,48%, 40,65%, 47,68%, 40,01%, 38,51%, 38,65%. Universidade privada: verde, 58,76%, 65,76% 70,29%, 66,45%, 62,17%, 56,38%, 58,50%, 51,70%, 59,96%, 61,32%, 60,75%.

A maioria dos estudantes com deficiência visual fazem cursos de bacharelado 57,44%, 15,26% fazem licenciatura e 8,83% fazem cursos tecnológicos. O que evidencia a presença de um grande interesse pela possibilidade de exercerem profissões liberais. Do mesmo modo, essa tendência à cursos de bacharelado foi constatada na análise dos artigos, dissertações e teses sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior por nós estudados. Nos quais uma grande parte dos cursos dos alunos com deficiência visual participantes das pesquisas são de bacharelado. Inclusive, uma das dissertações apresenta o resultado de entrevistas de diversos estudantes com deficiência visual que eram ex-alunos de fisioterapia de estados do sul e sudeste do país (VOOS, 2013).

As diversas modalidades de ingresso na universidade não são apresentadas em todos os anos, por isso informaremos o período daquelas abaixo de 10 anos na frente de seus respectivos dados. As variáveis “seleção simplificada”, “outra forma”, “outro tipo de seleção”, “avaliação seriada”, “vaga por progressão especial”, “processo outra forma”, “decisão judicial”, “convênio PECG”, “transferência *ex officio*” e “egresso” não são apresentadas individualmente devido ao baixo índice que apresentam.

Com 99.904 (69,19%), o ingresso por vestibular foi maior durante todos os anos por todo o decênio, no ano de 2009 chegou a 89%. A segunda maior forma de ingresso se deu pelo ENEM, correspondendo a 37.132 (25,72%). O ingresso por processo seletivo teve 17.128 (23,72%) estudantes e pelas vagas remanescentes representa 11,46% anuais, ambos referentes ao período de 5 anos, já que as duas formas não são disponibilizadas em todo o decênio. As demais modalidades de ingresso ficaram abaixo de 7%.

Sendo o “exame vestibular” a forma de ingresso mais acessada pelos estudantes com deficiência visual, é possível entender por que razão a classe trabalhadora não está nas universidades públicas e por que a maioria dos estudantes com deficiência visual é branca e não negra. Esse modo de ingresso afunila a seleção tornando mais difícil o acesso ao Ensino Superior por exigir diversos conhecimentos das diversas áreas da educação básica. Sendo esta última de baixa qualidade na esfera pública, o acesso às IES públicas fica prejudicado.

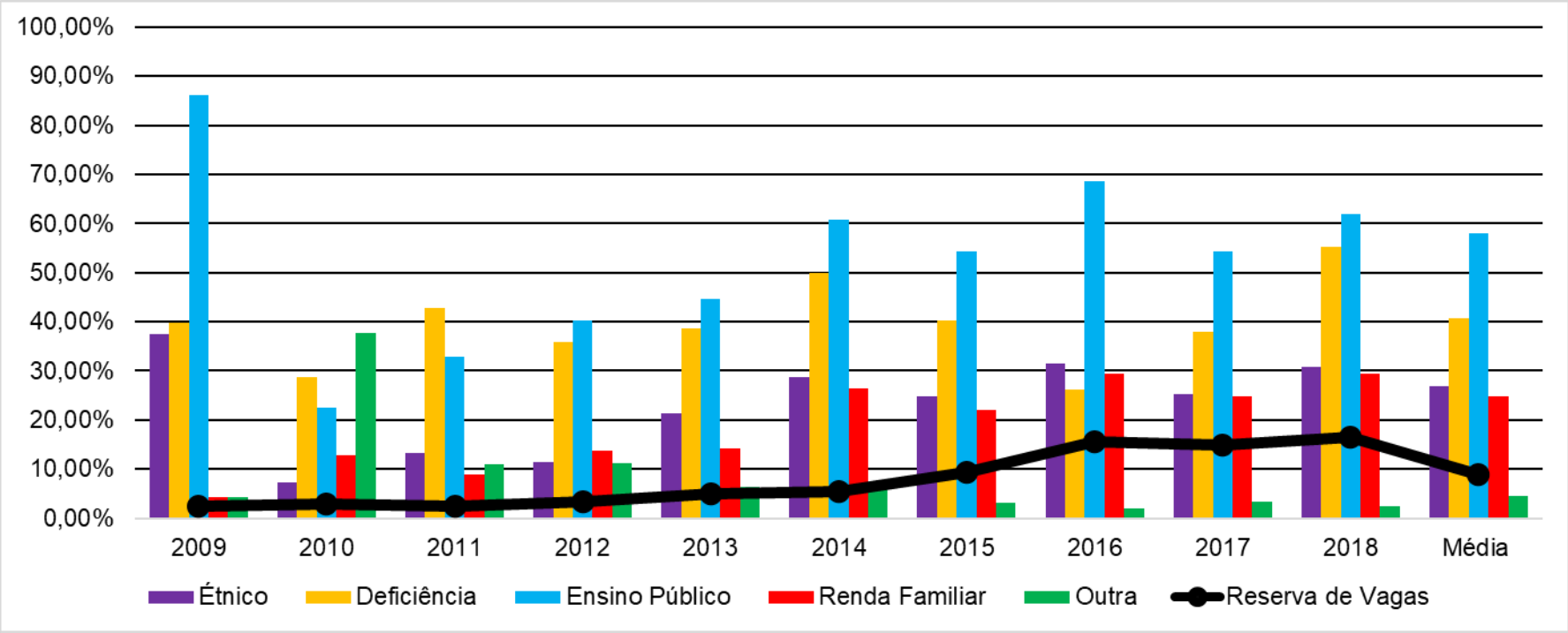
Chauí (2014, p. 6) afirma que “o vestibular passou a promover a seleção dos alunos das escolas privadas para a entrada nas universidades públicas”. Sendo assim, os níveis mais elevados do conhecimento permanecem distantes das classes trabalhadoras, haja vista que a universidade pública, conforme afirma a autora, possui melhor qualidade de ensino do que as instituições privadas. Assim, a classe trabalhadora é privada do acesso às “instituições educacionais, literárias e sociais” da cultura burguesa pela própria cultura burguesa (WILLIAMS, 2015, p. 11).

O ingresso no Ensino Superior utilizando reserva de vagas foi bem baixo dentre os 144.396 estudantes com deficiência visual. No decênio estudado, apenas 12.739 (8,82%) utilizaram esse recurso. O maior índice de ingresso por reserva de vagas está na modalidade “ensino público”, sendo 57,99% das reservas. Já este tipo de ingresso para pessoa com deficiência representa 40,76% do total. Apenas no ano de 2011 o ingresso por reserva de vagas para pessoas com deficiência foi o mais alto, representado 42,86% entre elas.

O ingresso por reserva étnico alcançou o índice de 26,94% de média decenal, enquanto o ingresso por reserva de vaga por renda familiar representou uma média de 24,72% do total e a reserva de vaga modalidade “outra” tem 4,5% dos dados das reservas. O Gráfico 4, na próxima página, apresenta os dados acima e o comparativo das modalidades de reserva de vagas ao longo dos anos pesquisados.

No Gráfico 4, a linha representando a porcentagem de reservas de vagas em cada ano refere-se a porcentagem total de estudantes com deficiência visual que optaram por reserva de vagas naquele ano. Os dados de reserva de vagas se somados ficam com mais de 100%, porque algumas reservas podem ser contempladas juntas no mesmo tipo de cota.

Gráfico 4 – Comparativo do ingresso por reserva de vagas e dos tipos de reserva de vagas (2009-2018)



Fonte: A autora, com base nos Microdados da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 4 #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano, e média decenal. Reserva de vagas: linha pontilhada preta, 2,52%, 2,98%, 2,48%, 3,23%, 4,88%, 5,34%, 9,28%, 15,48%, 14,82%, 16,48%, 8,82%. Étnico: colunas roxas, 37,45%, 7,16%, 13,29%, 11,39%, 21,32%, 28,70%, 24,84%, 31,39%, 25,14%, 30,85%, 26,94%. Deficiência: colunas amarelas, 39,84%, 28,66%, 42,86%, 35,76%, 38,57%, 49,93%, 40,26%, 26,09%, 37,98%, 55,23%, 40,76%. Ensino público: colunas azuis, 86,06%, 22,39%, 32,89%, 40,32%, 44,74%, 60,76%, 54,31%, 68,61%, 54,39%, 61,91%, 57,99%. Renda familiar: colunas vermelhas, 4,38%, 12,84%, 8,97%, 13,67%, 14,17%, 26,50%, 21,94%, 29,37%, 24,82%, 29,45%, 24,72%. Outra: colunas verdes, 4,38%, 37,61%, 10,96%, 11,16%, 6,31%, 6,88%, 3,04%, 1,88%, 3,45%, 2,40%, 4,50%.

No gráfico, temos a constatação de que mesmo tendo direito ao ingresso por reserva de vagas para pessoas com deficiência, estes estudantes não o têm feito, pois a porcentagem apresentada para esse tipo de ingresso de modo geral é muito baixa. Podemos deduzir que ou não se tem ofertado o ingresso por reserva de vagas para pessoa com deficiência, ou os estudantes não estão escolhendo esta opção, por motivo pessoal, por desconhecimento ou devido às demandas de documentação que possam ser exigidas, entre outras razões.

Podemos perceber que, apesar de 83.807 estudantes com deficiência visual terem concluído o Ensino Médio em escola pública, apenas 7.387 utilizaram a reserva de vagas “ensino público”, portanto além do pouco acesso à reserva de vagas por deficiência, poucos utilizaram a reserva “ensino público”. Desse modo, fica clara a dificuldade de acesso a um direito humano, que é a educação e os níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988) pela classe trabalhadora. Porém, nem todas as IES brasileiras ofereciam reserva de vagas para pessoas com deficiência. Sobre isso podemos citar o estado do Paraná que apenas em dezembro de 2.020 sanciona a lei nº 20.443 que dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e de ensino técnico (PARANÁ, 2020).

Assim, é inegável que a reserva de vagas para pessoas com deficiência seria mais adequada e facilitaria o acesso ao Ensino Superior já que possibilitaria um nível menor de concorrência. Porém, esses dados mostram o caráter multifacetado da pessoa, que não é apenas alguém com deficiência visual, mas um ser múltiplo porque é histórico e influencia a história, bem como sofre a influência dela.

Entretanto, mesmo havendo um índice baixo de acesso ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas, a possibilidade de outros tipos de reserva, além daquela por deficiência, acaba ampliando a oportunidade de pessoas com deficiência visual acessarem o Ensino Superior. A possibilidade de diversos tipos de reservas de vagas se dá em razão das políticas de ações afirmativas que surgiram nas duas últimas décadas, como por exemplo: a Lei Federal nº 12.711, que estabelece cotas nas universidades federais; a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015.

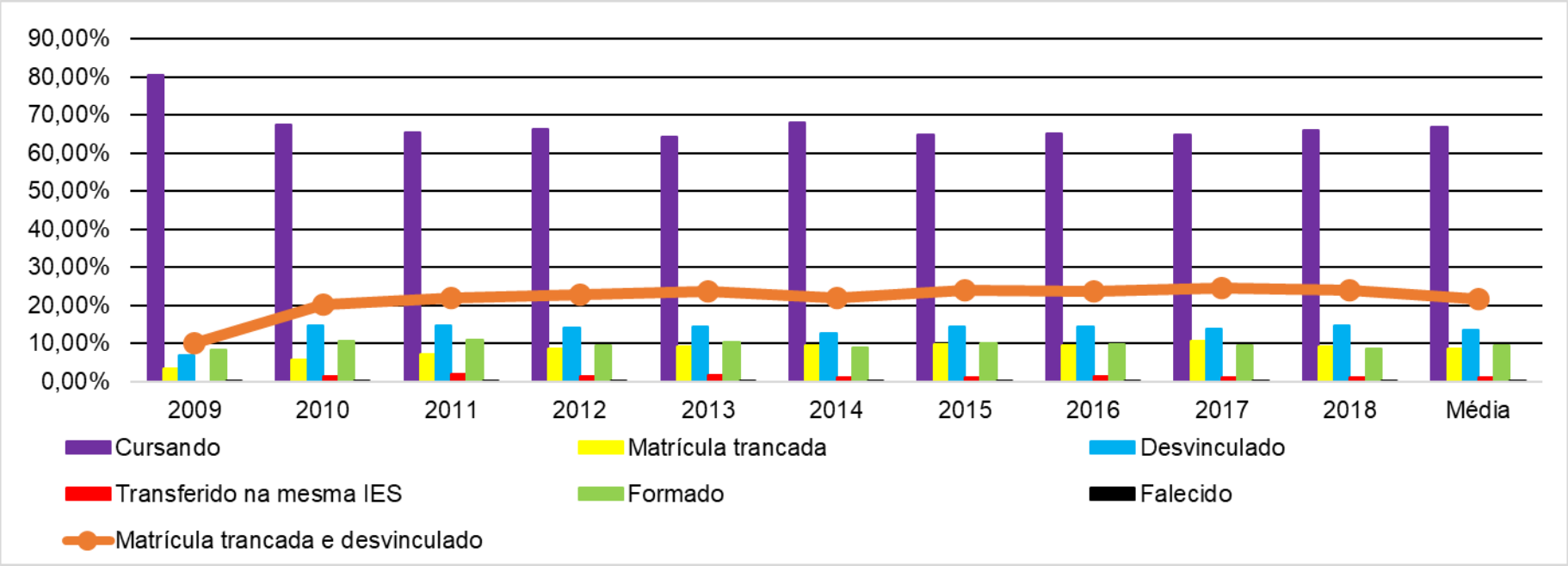
Novamente, notamos o caráter contraditório da sociedade burguesa, onde são criados dispositivos que facilitam o acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência visual, inclusive abrangendo diversas caraterísticas das minorias, não se restringindo apenas à deficiência. Porém, o índice de utilização destes dispositivos tem sido baixo por estas pessoas, confirmando a “totalidade contraditória das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1984, p. 101). Igualmente se confirma a tese de que a cultura estabelece relação fundamental e necessária com “as relações sociais predominantes em vigor” (WILLIAMS, 1992, p. 184), estas últimas definem, principalmente, a quem se destina o Ensino Superior.

Ao analisarmos os dados da situação do vínculo dos estudantes, notamos algo bem preocupante, muitos deles não estão cursando ou não estão formados. Entre os 144.396 estudantes com deficiência visual no Ensino Superior entre 2009 e 2018, 12.188 estavam com a matrícula trancada e 23.961 estavam desvinculados do curso.

A média decenal de estudantes com matrícula trancada foi de 8,44% e de estudantes desvinculados do curso corresponde a 16,59%, as duas médias juntas equivalem a 25,03%, assim sendo, mais de 1/4 dos estudantes não estão cursando ou formados. No ano de 2009, o índice de alunos com matrícula trancada era de 3,38% e o de alunos desvinculados do curso era de 6,74%, já a partir do ano de 2010, o número de estudantes com a matrícula trancada foi aumentando gradativamente, mantendo uma média de 9% nos últimos anos pesquisados. Enquanto isso, a partir de 2010 o número de estudantes desvinculados do curso se manteve acima de 12%.

O índice de estudantes com deficiência visual que estavam cursando ficou em 66,79%, estudantes que foram transferidos na mesma IES 1,20%, os que se formaram 9,62% e os falecidos 0,03%. No Gráfico 5, na página seguinte, é possível visualizar melhor o comparativo dos vínculos ano após ano.

Gráfico 5 – Comparativo da situação de vínculo dos estudantes com deficiência visual (2009-2018)



Fonte: A autora com base nos Microdados da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 5 #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano, e média decenal. Matrícula trancada e desvinculado: linha pontilhada laranja, 10,12%, 20,33%, 21,85%, 22,76%, 23,74%, 21,96%, 23,98%, 23,78%, 24,53%, 24,01%, 21,71%. Cursando: colunas roxas, 80,56%, 67,55%, 65,38%, 66,38%, 64,38%, 68,07%, 64,87%, 65,15%, 64,93%, 66,08%, 66,79%. Matrícula trancada: colunas amarelas, 3,38%, 5,72%, 7,11%, 8,74%, 9,24%, 9,37%, 9,64%, 9,47%, 10,74%, 9,33%, 8,61%. Desvinculado: colunas azuis, 6,74%, 14,61%, 14,74%, 14,02%, 14,50%, 12,59%, 14,34%, 14,31%, 13,79%, 14,68%, 13,68%. Transferido na mesma IES: colunas vermelhas, 0%, 1,45%, 1,86%, 1,31%, 1,53%, 1,09%, 1,01%, 1,37%, 1%, 1,15%, 1,20%. Formado: colunas verdes, 8,21%, 10,62%, 10,88%, 9,53%, 10,34%, 8,86%, 10,11%, 9,64%, 9,50%, 8,72%, 9,62%. Falecido: colunas pretas, 0,01%, 0,04%, 0,02%, 0,03%, 0,01%, 0,02%, 0,03%, 0,06%, 0,04%, 0,03%, 0,03%.

Ferraro e Ross (2017) afirmam que a escola básica pública como se constitui colabora para a exclusão dentro dela, pois constataram que o índice de alunos com atraso idade/série era alto, consequentemente essa exclusão continua no Ensino Superior. Chauí (2014, p. 82) afirma que a universidade:

> [...] torna clara a diferença entre ter acesso à produção dessa cultura e a ideologia que, em nome das dificuldades teóricas e das exigências de iniciação científica, faz dela uma questão de talento e de aptidão, isto é, um privilégio de classe [...].

A autora também afirma que “cotidianamente como professores e pesquisadores, praticamos violência”, “trata-se do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas” (CHAUÍ, 2014, p. 82, 86). Não basta a universidade ser uma instituição de difícil acesso, ela também tem uma difícil permanência. Chauí (2014) e Quermes (2014) corroboram tal afirmação, pois constatam a dificuldade dos estudantes das classes trabalhadoras de acessarem e permanecerem no Ensino Superior. Do mesmo modo, podemos verificar que os estudantes com deficiência visual oriundos das classes trabalhadoras também passam por essas dificuldades.

Diante dos dados aqui relatados, podemos dizer que a questão de classe social permeia o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Haja vista que a maioria dos alunos com essa deficiência seja oriunda de escola pública, a maioria daqueles que ingressam no Ensino Superior utilizando reserva de vagas acaba entrando na universidade por tal condição, pois a reserva de vagas de ensino público foi a mais utilizada, assim como grande parte desses estudantes fazem cursos noturnos. Essas três caraterísticas prevalecentes: origem de escola pública, cotas de ensino público e cursos noturnos indicam que são alunos oriundos da classe trabalhadora.

Assim sendo, perceber que há grande presença de estudantes advindos da classe trabalhadora no Ensino Superior é extremamente relevante, todavia 60% em média dos estudantes com deficiência visual não acessam o Ensino Superior público conforme apresentamos no gráfico 3. Mais uma vez vemos que o ensino de melhor qualidade não é destinado às classes sociais dominadas, notamos o papel da cultura que é organizada de tal modo para ser o “domínio e subordinação do vivido de determinadas classes” (WILLIAMS, 1979, p.

113), onde o esvaziamento teórico das IES (CHAUÍ, 2014; WILLIAMS, 2015) forma mão de obra “dócil” e “acrítica” para atender às demandas do mercado capitalista.

Por ser a maioria dos estudantes com deficiência visual oriunda de escola pública e fazer a graduação à noite, podemos deduzir que existam muitos trabalhadores entre eles. Da mesma forma, sabemos que há ainda a probabilidade de parte destes estudantes, principalmente aqueles que possuem cegueira, receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pago a pessoas com mais de 65 anos e a pessoas com deficiência cujas famílias tenha renda abaixo de ¼ de salário mínimo *per capita* (INSS, 2020).

Portanto, compreendemos que possivelmente grande parte desses alunos pagam seus cursos com recursos próprios e uma boa parte precisa trabalhar para que consiga ter uma formação em nível superior. Assim, entendemos que estando em sua maioria em universidades e faculdades privadas, além de não ser uma condição tão inclusiva já que deveriam estudar em universidade pública por serem oriundos de escola pública e possivelmente possuírem pouca renda para uma faculdade privada, há grande probabilidade de muitos deles não possuírem bolsa de estudos e também terem que conciliar trabalho e estudo.

Todavia, apesar de existir o BPC destinado a pessoas com deficiência, o atual governo federal, por meio da proposta inicial da Reforma da Previdência, pretendia restringir e reduzir este benefício, o que não ocorreu quando a reforma foi aprovada no Congresso Nacional (LOBATO; COSTA; RIZZOTTO 2019; KAORU, 2019). Rego e Pinzani (2014) afirmam que, no Brasil, ser pobre é viver em processo de sofrimento social e que o liberalismo tem o papel que encobrir esse sofrimento:

> Enquanto teoria política dominante da modernidade, o liberalismo foca a noção de direitos, levando assim a uma invisibilidade da experiência vivida de dominação e da pobreza. O liberalismo político tendo excluído que a questão do bem-estar e do sofrimento possam ser objetos de direitos, provocou uma espécie de invisibilização políticas dos problemas ligados à realidade da pobreza e da miséria (REGO; PINZANI, 2014, p. 51-52).

Devido a esse e outros fatores, vemos que a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é uma situação difícil para estes alunos, já que questões de renda e de trabalho precisam ser conciliadas com os estudos, o que torna o processo mais árduo. Desse modo, podemos deduzir que o alto índice de matrículas trancadas ou de desvinculação de curso esteja ligado às condições sociais desses estudantes, o que os impossibilita de permanecer em cursos pagos em universidades privadas, bem como a cultura universitária não condiz com a cultura do trabalhador (CHAUÍ, 2014; QUERMES, 2014; MÉSZÁROS, 2008).

Outro dado importante neste estudo, se refere à questão de raça, pois o número de estudantes que estão no Ensino Superior passou de mais de 6 milhões em 2009 para mais de 12 milhões em 2018, assim como o número de estudantes com deficiência visual passou de 9.944 em 2009 para 20.439 em 2018, o que reflete uma duplicação nos dois acessos. Entretanto, apesar de o censo 2010 do IBGE apontar que a maioria da população é composta por negros (50,94%) (IBGE, 2011), estes são pouco mais de 29% do total de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Todavia, o índice de respostas é de 70% apenas.

Desta maneira, o índice de estudantes com deficiência visual brancos, 36,66%, pode ser ainda maior já que nos anos nos quais a porcentagem de “não respondido” ou “não quis declarar” eram altas a quantidade de estudantes brancos era menor, assim que os índices de “não respondido” e “não quis declarar” diminuíam a quantidade de estudantes brancos aumentava conforme gráfico 2.

Carlos Geraldo Langoni, em 1973, publicou o livro *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*, no qual afirma que o acesso à escolarização formal para parcelas mais amplas da população no Brasil é limitado (LANGONI, 1973). Contudo, mais de 40 anos depois percebemos que ainda existe essa limitação de acesso ao estudarmos os dados da Educação Superior.

O IBGE, com base em estudos sobre mobilidade social, afirma que o processo de realização educacional é a principal barreira racial para a mobilidade social da população parda e preta (IBGE, 2013, p. 147). Nesta mesma pesquisa do IBGE (2013), a porcentagem de brancos com 15 anos de idade ou

mais e com 12 anos de escolaridade ou mais era de 23%, já em relação às pessoas negras/pretas esse índice era de 8,5%, uma diferença de mais de 50%.

Outro estudo do IBGE, “Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil” do ano de 2018, aponta que além da desigualdade de escolaridade entre brancos e negros, também há desigualdade de renda. O referido estudo mostra que enquanto 36,1 % dos jovens entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior, apenas 18,3% dos jovens negros na mesma idade frequentam este nível de ensino (IBGE, 2019a).

Assim, conforme já relatado, a renda das pessoas negras é inferior à de pessoas brancas. Além disso, outro dado extremamente relevante aponta que as pessoas negras são mais subutilizadas quanto ao seu grau de instrução do que as brancas, ou seja, existem mais pessoas negras com grau de escolaridade superior ao trabalho que exercem do que pessoas brancas, quanto ao nível superior a diferença fica em 15% para negros e 11,5% para brancos (IBGE, 2019a).

Portanto, fica claro que a “divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual” perpassa não apenas a questão de classe social, mas também a questão de raça, onde cabe a uns o “trabalho material” e a outros o “trabalho mental”, onde o Ensino Superior de qualidade é voltado em grande parte para pessoas brancas das classes dominantes, enquanto aos negros das classes dominadas se relega um acesso restrito e de baixa qualidade a este nível de ensino, confirmando que “o trabalho e seus produtos são distribuídos de modo desigual quantitativa e qualitativamente” entre os membros da sociedade (MARX; ENGELS, 2010, p. 138-139).

Sendo assim, a universidade fruto da criação humana ao longo do desenvolvimento da história, portanto fruto do trabalho humano, quantitativamente recebe poucos estudantes com deficiência visual diante da população deste público no país e recebe ainda menos estudantes com deficiência visual negros, já qualitativamente há mais estudantes com deficiência visual no ensino privado do que no ensino público.

Williams (2011; 2015) entende que não há possibilidade de desenvolver um processo de crítica à sociedade burguesa sem disponibilizar uma educação que trabalhe para a emancipação e não para o capital. Contudo, para

que pessoas com deficiência visual consigam acessar essa educação, elas precisam ter acesso e permanência com êxito no Ensino Superior, que deve ser público e de qualidade. Czernisz e Freiberger (2018) corroboram tal ideia, pois reconhecem que a universidade tem um importante papel formativo.

Visando ampliar a contextualização do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, partimos para os dados dos cursos superiores a fim de conhecer os recursos de acessibilidade disponibilizados nesse nível de ensino nos últimos 10 anos.

6.2 CURSOS

Primeiramente, são apresentados os dados referentes ao pertencimento ou não dos cursos que possuem recursos de acessibilidade a cidades do interior ou a capitais. A referência dos índices de porcentagem relaciona-se com o total de cursos de Ensino Superior brasileiro nos anos pesquisados.

Na divisão por pertencimento ou não a capitais, desenvolvida entre 2011 e 2018, apresentava algum tipo de “ajuda para pessoas com deficiência” 82,13%, destes cursos 50,37% estavam em cidades do interior, enquanto 31,76% estavam em capitais. Entre 2011 e 2018, o “material tátil” estava disponível em 9% dos cursos em capitais e em 14,67% daqueles nas cidades do interior. Dos cursos que ofereciam “material de áudio”, 22,9% estavam nas cidades do interior e 14,9% nas capitais. Entre esses mesmos anos, foi possível encontrar “material em braille” em 18,35% dos cursos no interior e 11,95% dos cursos nas capitais.

Já os materiais ampliados eram encontrados em 15,84% dos cursos nas capitais e em 24,23% daqueles nas cidades do interior. Entre 2011 e 2018 a maior concentração dos “materiais impressos acessíveis” estava no interior com 26,05%, enquanto nas capitais esse percentual baixou para 16,56%. Tínhamos 21,73% dos “recursos de informática acessíveis” em cursos das capitais brasileiras e 33,51% no interior do país.

Ainda entre esses mesmos anos, 26,97% das cidades do interior e 18,09% das capitais dos estados tinham “recursos de comunicação acessíveis”. Quanto ao “material digital acessível”, 26,1% dos cursos do interior e 17,56% dos

cursos das capitais possuíam tal recurso. A “disciplina de Libras”, por sua vez, estava presente em 42,61% dos cursos no interior e em 28,05% daqueles nas capitais, enquanto 15,81% dos cursos no interior e 11,33% dos cursos nas capitais brasileiras tinham o “guia intérprete”.

Entre 2011 e 2018, o “material em Libras” foi disponibilizado nas capitais por 13,48% dos cursos e no interior por 21,83%. O “tradutor de Libras” estava em 21,56% dos cursos das capitais e em 32,92% dos cursos das regiões interioranas. No Gráfico 6, apresentamos a disponibilização dos recursos de acessibilidade nos cursos de Ensino Superior brasileiro nas capitais e no interior, nos 8 últimos anos do Censo da Educação Superior.

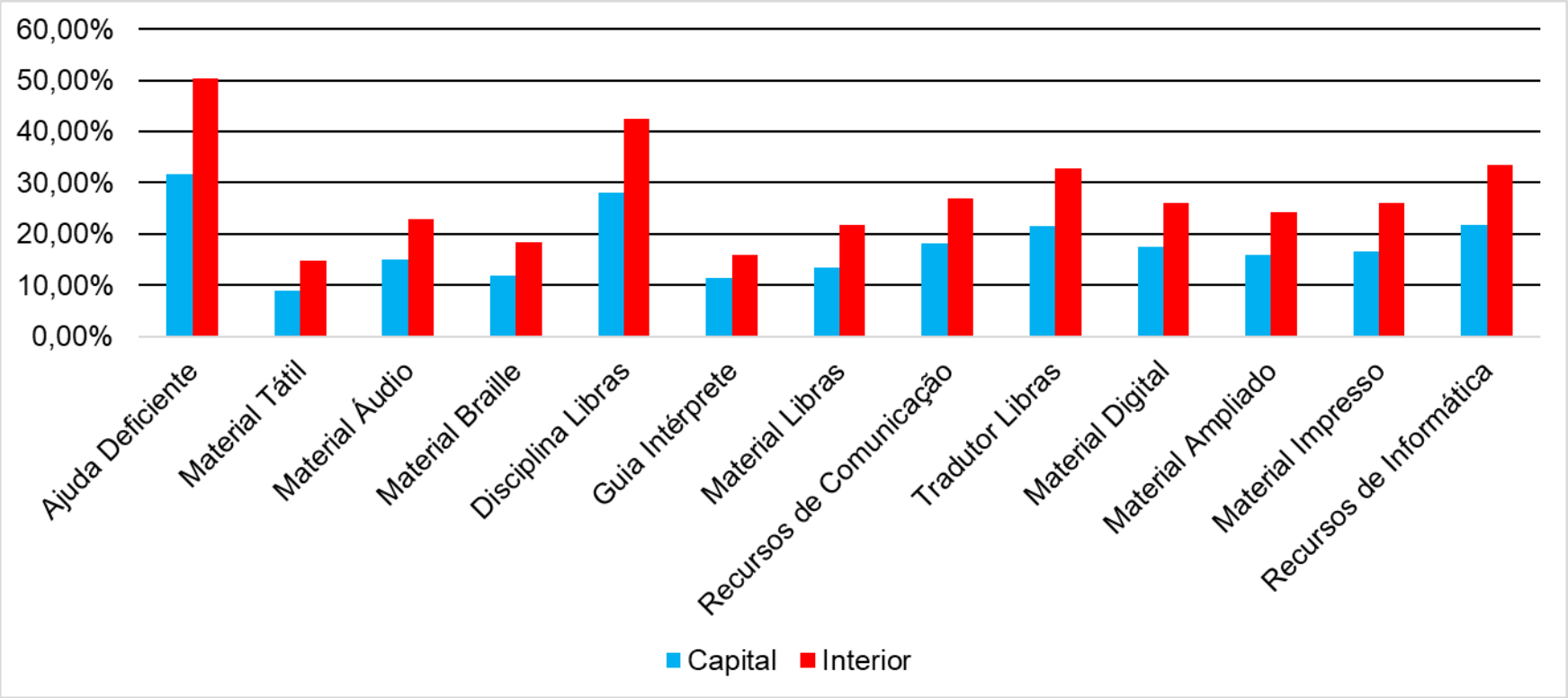
Tendo em vista que os anos de 2009 e 2010 não possuíam a variável IN_CAPITAL, optamos por também cruzar a variável CO_UF para ter acesso a tais dados nesses anos. Dentre os cursos pesquisados nos anos de 2009 a 2018, 79,22% possuíam “ajuda para pessoas com deficiência”. Quanto à disponibilização de “material tátil”, o índice de cursos que tinham este recurso é de apenas 21,97%. Já os cursos que dispunham de “material de áudio” para seus estudantes representavam 38,33% no âmbito nacional no decênio estudado.

A disponibilidade de “material braille”, por sua vez, era de 31,67% nos cursos brasileiros entre 2009 e 2018. Em relação aos “materiais ampliados”, 41,91% dos cursos os disponibilizavam durante todo o período pesquisado. Já os “materiais impressos acessíveis” eram encontrados em 41,73% dos cursos durante o decênio, enquanto os “recursos de informática acessíveis” estavam presentes em 54,71% dos cursos entre 2009 e 2018.

Quanto aos “recursos de comunicação acessíveis”, eles estavam presentes em 44,61% dos cursos brasileiros. Já o “material digital acessível” era disponibilizado em índice percentual próximo dos “recursos de comunicação”, ou seja, 42,25%, nos 10 anos pesquisados, enquanto o recurso “síntese de voz” foi encontrado em 32,74% dos cursos nos dois anos estudados.

Até aqui, esses são os recursos de acessibilidade que podiam ser utilizados por estudantes com deficiência visual. No gráfico 7, na página 126 apresentamos o comparativo da disponibilização destes recursos ano a ano, assim como sua média.

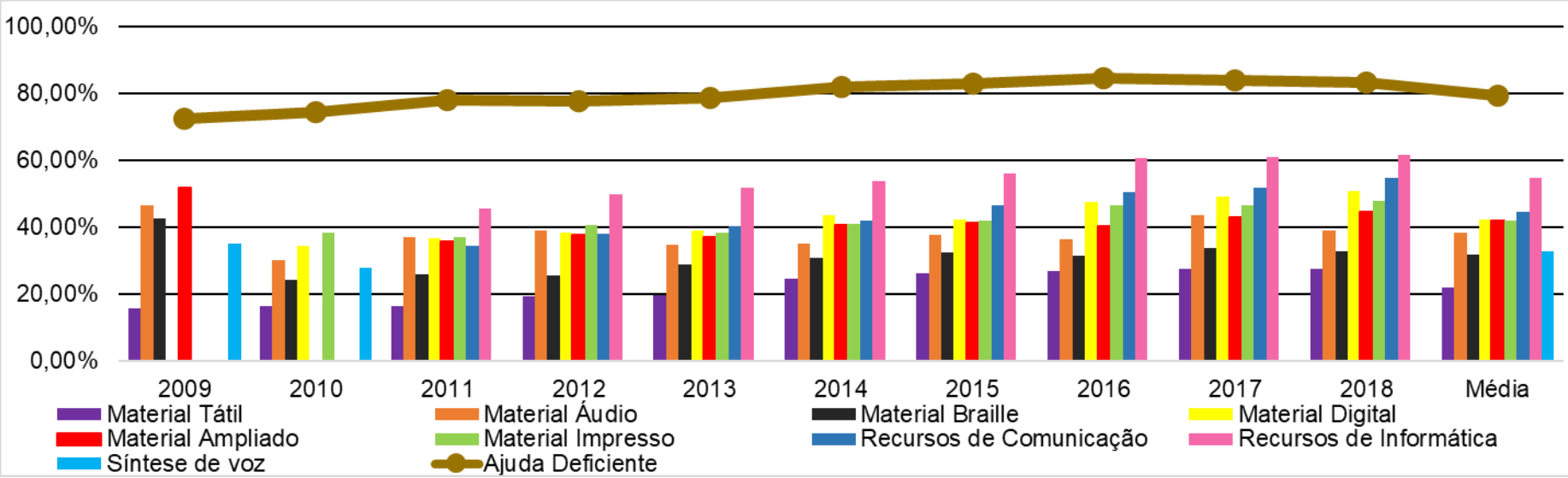
Gráfico 6 – Recursos de acessibilidade nos cursos das capitais e do interior brasileiro (2011-2018)



Fonte: A autora com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2011 a 2018.

Descrição do Gráfico 6 #PraCegoVer. Gráfico em colunas azuis para capital e vermelhas para interior. Os dados apresentam a média dos recursos de acessibilidade disponibilizados entre 2011 e 2018, capital e interior, respectivamente. Ajuda deficiente: 31,76%, 50,37%. Material tátil: 9,00%, 14,67%. Material áudio: 14,90%, 22,90%. Material Braille: 11,95%, 18,35%. Disciplina Libras: 28,05%, 42,61%. Guia intérprete: 11,33%, 15,81%. Material Libras: 13,48%, 21,83%. Recursos de comunicação: 18,09%, 26,97%. Tradutor Libras: 21,56%, 32,92%. Material digital: 17,56%, 26,10%. Material ampliado: 15,84%, 24,23%. Material impresso: 16,56%, 26,05%. Recursos de informática: 21,73%, 33,51%.

Gráfico 7 – Comparativo da disponibilização dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (2009-2018)



Fonte: A autora com base nos Microdados da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 7 #PraCegoVer. Gráfico misto de colunas com linha pontilhada. Dados de 2009 a 2018, em ordem crescente por ano, e média. Ajuda deficiente: linha pontilhada marrom, 72,26%, 74,25%, 77,91%, 77,71%, 78,60%, 81,80%, 82,82%, 84,34%, 83,79%, 83,06%, 79,22%. Material áudio: colunas laranjas, 46,48%, 29,96%, 37,10%, 38,78%, 34,51%, 35,12%, 37,60%, 36,18%, 43,62%, 38,93%, 38,33%. Material Braille: colunas pretas, 42,41%, 24,05%, 25,94%, 25,63%, 28,79%, 30,63%, 32,21%, 31,51%, 33,73%, 32,69%, 31,67%. Material digital: colunas amarelas, não se aplica, 34,26%, 36,77%, 38,29%, 39,05%, 43,36%, 42,23%, 47,31%, 49,02%, 50,84%, 42,25%. Material ampliado: colunas vermelhas, 51,73%, não se aplica, 35,52%, 37,46%, 36,91%, 40,44%, 41,30%, 40,35%, 42,83%, 44,38%, 41,91%. Material impresso: colunas verdes, não se aplica, 38,19%, 37,09%, 40,40%, 38,29%, 41,00%, 41,76%, 46,29%, 46,38%, 47,84%, 41,73%. Recursos de comunicação: colunas azul-escuras, não se aplica, não se aplica, 34,23%, 37,77%, 40,26%, 41,75%, 46,39%, 50,42%, 51,75%, 54,61%, 44,61%. Recursos de informática: colunas rosas, não se aplica, não se aplica, 45,52%, 49,57%, 51,84%, 53,61%, 55,97%, 60,58%, 60,73%, 61,50%, 54,71%. Síntese de voz: colunas azul-claras, 35,12%, 27,70%, 2011 a 2018 não se aplica, média 32,74%.

A “disciplina de Libras” era disponibilizada em 68,16% dos cursos no decênio. Referente à presença de “guia intérprete”, 27,67% dos cursos tinham esse profissional entre os anos de 2009 e 2018. Já os cursos que têm “material em Libras” correspondem a 36,12%, enquanto o profissional “Tradutor em Libras” estava presente em 53,23% dos cursos durante os dez anos estudados.

Quando passamos a analisar os recursos de acessibilidade dos cursos superiores por estado brasileiro, notamos que, durante todos os 10 anos de censo, o estado de São Paulo sempre foi a unidade federativa que mais apresentou recursos, dentre todos os tipos oferecidos, enquanto as regiões Sul e Sudeste eram as que disponibilizaram maior quantidade de recursos. Já os estados que ofereciam as menores quantidades de recursos pertenciam ao Norte do país. Neste textos apresentaremos o maior e menor índice por estado e região.

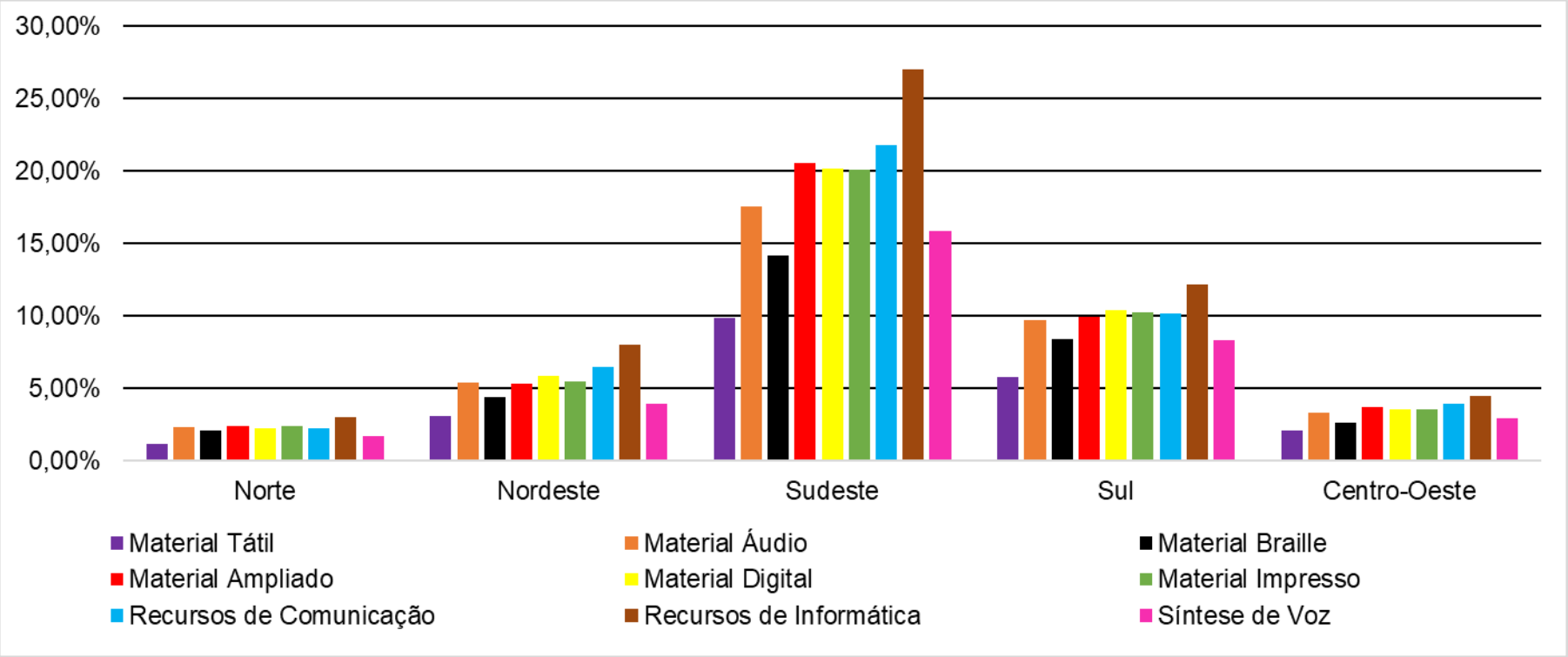
O primeiro recurso de acessibilidade que encontramos nas unidades federativas é o “material tátil”. Ele foi disponibilizado em 6,11% dos cursos do estado de São Paulo, e o estado com o menor índice de disponibilização deste material foi o Amapá, oferecendo apenas a 0,05% do total de cursos nacionais. No ano de 2010 tal recurso não foi apresentado. A região Sudeste teve 9,85% de incidência e a região Norte apenas 1,18%. Já o “material áudio” teve maior disponibilidade no estado de São Paulo, representando 10,82%, e menor disponibilidade no estado do Amapá, com média de 0,11% dos cursos. Quanto à região, os maiores índices foram da região Sudeste, totalizando 17,59%, e os menores, da região Norte, com 2,35% .

Já em relação ao “material em Braille”, o estado de São Paulo saiu na frente com disponibilidade de 8,90% dentre os cursos nacionais, o estado de Roraima apresentou o menor índice, com 0,15%, a região Sudeste teve maior índice, com 14,2%, e a região Norte possuía o menor índice, com 2,07%. O recurso “síntese de voz”, nos dois anos que foi disponibilizado, tem maior média no estado de São Paulo, com 9,75%, a menor em Roraima, com 0,04%. Já o Sudeste possuía 15,86% desse tipo de recurso e a região Norte tinha 1,69%.

O “material ampliado” no estado de São Paulo esteve disponibilizado em 12,74% dos cursos nacionais e o menor índice foi no estado de Roraima, com 0,17%. Os estados do Sudeste apresentaram o índice de 20,57%, enquanto no Norte esse valor baixou para 2,4%. Tínhamos 12,49% dos cursos brasileiros com “material digital acessível” localizados no estado de São Paulo, já o menor índice estava no Acre, com 0,15%; assim, o Sudeste concentrava 20,20% e o Norte manteve o menor índice, com 2,23%. A disponibilização de “material impresso acessível” apresentou menor índice no estado de Roraima, com 0,17% dentre os cursos brasileiros, enquanto São Paulo teve 11,93%. A região Norte, no total, teve 2,36% dos cursos com esse recurso, e a região Sudeste, 20,07%.

O estado do Acre apresentou menor índice de cursos com “recurso de informática”, com 0,2%, e São Paulo teve 15,96%; o Sudeste apresentou 27,05% dos cursos brasileiros com este recurso e o Norte apenas 3,01%. Já os “recursos de comunicação” estavam presentes no Sudeste em 21,75% dos cursos superiores do país, sendo 13,41% no estado de São Paulo, já a região Norte teve apenas 2,26%, sendo o estado do Acre a unidade federativa com menor índice, apenas 0,19%. No Gráfico 8, apresentamos os recursos de acessibilidade das regiões que estão diretamente ligados às condições da deficiência visual.

Gráfico 8 – Recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual nos cursos das 5 regiões brasileiras (2009-2018)



Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior entre 2009 e 2018.

Descrição do Gráfico 8 #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Os dados correspondem às médias dos recursos de acessibilidade na ordem das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Material tátil: roxo, 1,18%, 3,09%, 9,85%, 5,77%, 2,07%. Material áudio: laranja, 2,35%, 5,38%, 17,59%, 9,68%, 3,34%. Material Braille: preto, 2,07%, 4,36%, 14,20%, 8,40%, 2,64%. Material ampliado: vermelho, 2,40%, 5,34%, 20,57%, 9,91%, 3,68%. Material digital: amarelo 2,23%, 5,86%, 20,20%, 10,37%, 3,59%. Material impresso: verde, 2,36%, 5,47%, 20,07%, 10,24%, 3,59%. Recursos de comunicação: azul, 2,26%, 6,45%, 21,45%, 10,20%, 3,95%. Recursos de informática: marrom, 3,01%, 7,99%, 27,05%, 12,16%, 4,50%. Síntese de voz: rosa, 1,69%, 3,94%, 15,86%, 8,29%, 2,97%.

Referente aos recursos de acessibilidade não voltados para estudantes com deficiência visual, a “disciplina de Libras” no estado de São Paulo estava presente em 18,58% dos cursos, sendo seu menor índice encontrado no estado do Acre, com 0,25%. Nos cursos do Norte este índice chegou a 3,99%, enquanto o Sudeste teve o maior índice, com 32,26%.

No que se refere à presença de “guia intérprete” nos cursos, o estado de Roraima teve o menor índice, 0,10%, e a região Norte teve 1,71%. Em contrapartida, o estado de São Paulo teve sozinho 7,88% e a região Sudeste totalizou 12,27%. Os cursos com “material em Libras” correspondem a 16,62% no Sudeste, sendo somente no estado de São Paulo mais da metade deste índice, 10,72%; já as incidências mais baixas estão na região Norte, com 2,06%, no Amapá, por exemplo, o índice foi de 0,11%.

Já o profissional “Tradutor em Libras” estava presente em grande parte dos cursos dos estados do Sudeste, com índice de 23,84%, dentre os cursos superiores brasileiros, sendo 14,49% no estado de São Paulo. Já o Norte, como em todos os recursos já apresentados, manteve a última posição com 3,38%, sendo o Amapá o estado com o menor índice de presença desse profissional, com 0,22%.

Com base nos dados acima apresentados, percebemos que o índice de cursos que relatam oferecer ajudas para pessoas com deficiência é de 79,22% para o período de 10 anos, contudo ainda é maior que todos os índices dos recursos disponibilizados. A disciplina de Libras é o recurso mais disponível, presente em 68,16% dos cursos e não alcançando o índice geral de ajudas. Desse modo, indagamos o seguinte: onde estão esses recursos que completam a média de quase 80% de ajudas oferecidas, se, com exceção da disciplina de Libras, todos eles estão presentes em menos de 50% dos cursos ao levarmos em conta a média no decênio?

Isso ocorre porque, apesar de 79% dos cursos relatarem oferecer alguma ajuda para as pessoas com deficiência, esses cursos não oferecem todas as ajudas listadas no Censo da Educação Superior. Consequentemente, a porcentagem de cada ajuda foi menor, já que ela não foi oferecida de modo unânime em todos os cursos que relatam possuir algum tipo de ajuda.

Essa ausência de recursos é prejudicial ao progresso acadêmico dos estudantes, pois sem acesso ao conteúdo em meio acessível, o aluno terá grande dificuldade em prosseguir seus estudos. Os recursos de acessibilidade que atendem a demandas dos estudantes com deficiência visual são disponibilizados em percentuais abaixo de 55%, o que demonstra que pelo menos 45% dos cursos não disponibilizam algum tipo ou vários tipos de recursos específicos para este público. Sendo assim, notamos que “[...] os dominados [...] são incluídos numa sociedade que os exclui, numa história que os vence periodicamente numa cultura que os diminui sistematicamente” (CHAUÍ, 2014, p. 87).

A inclusão de pessoas com deficiência visual mostrada pelos indicadores educacionais dos recursos de acessibilidade dos cursos superiores da última década se faz marginal (MARTINS, 1997), já que quase metade desses cursos não possui os recursos específicos para o referido público. Buscando complementar a contextualização do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, trazemos as estatísticas da acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta.

6.3 Locais de Oferta

O primeiro recurso informado nos dados de locais de oferta se refere à acessibilidade arquitetônica de modo geral, em seguida foram elencados os tipos de acessibilidade arquitetônica. No momento de reunirmos os dados dos dois anos e dos cruzamentos das capitais e cidades do interior, assim como das unidades federativas, constatamos que entre os tipos de recursos de acessibilidade arquitetônica não há diferença numérica, todos os valores são iguais. Por exemplo, o recurso de “sinalização tátil” nas capitais, no ano de 2017, era de 41.356, ao mesmo tempo que o recurso “rampa de acesso com corrimão” também era de 41.356 nas capitais nesse mesmo ano. Este valor se repete em todas as variáveis apresentadas nos cruzamentos anteriores dos dados das capitais de 2017 e o mesmo ocorreu no ano de 2018.

As diferenças numéricas se dão apenas na localização caso estejam na capital ou interior, ou na unidade federativa, de resto não há diferenças entre os tipos de acessibilidade arquitetônica. Também constatamos que os números dos 11 tipos de recursos ou estruturas de acessibilidade arquitetônica são iguais aos números dos locais de oferta pesquisados, que seria 52,90% no decênio. Assim sendo, podemos deduzir que estes tipos de recursos de acessibilidade arquitetônica não tiveram sua resposta contabilizada nos dados do Censo da Educação Superior. Devido a isso, não apresentamos os dados de acessibilidade arquitetônica por tipo de recurso ou estrutura, apenas mostramos os dados de “acessibilidade arquitetônica” de modo geral, apenas os dados da variável “IN_ACESSIBILIDADE”.

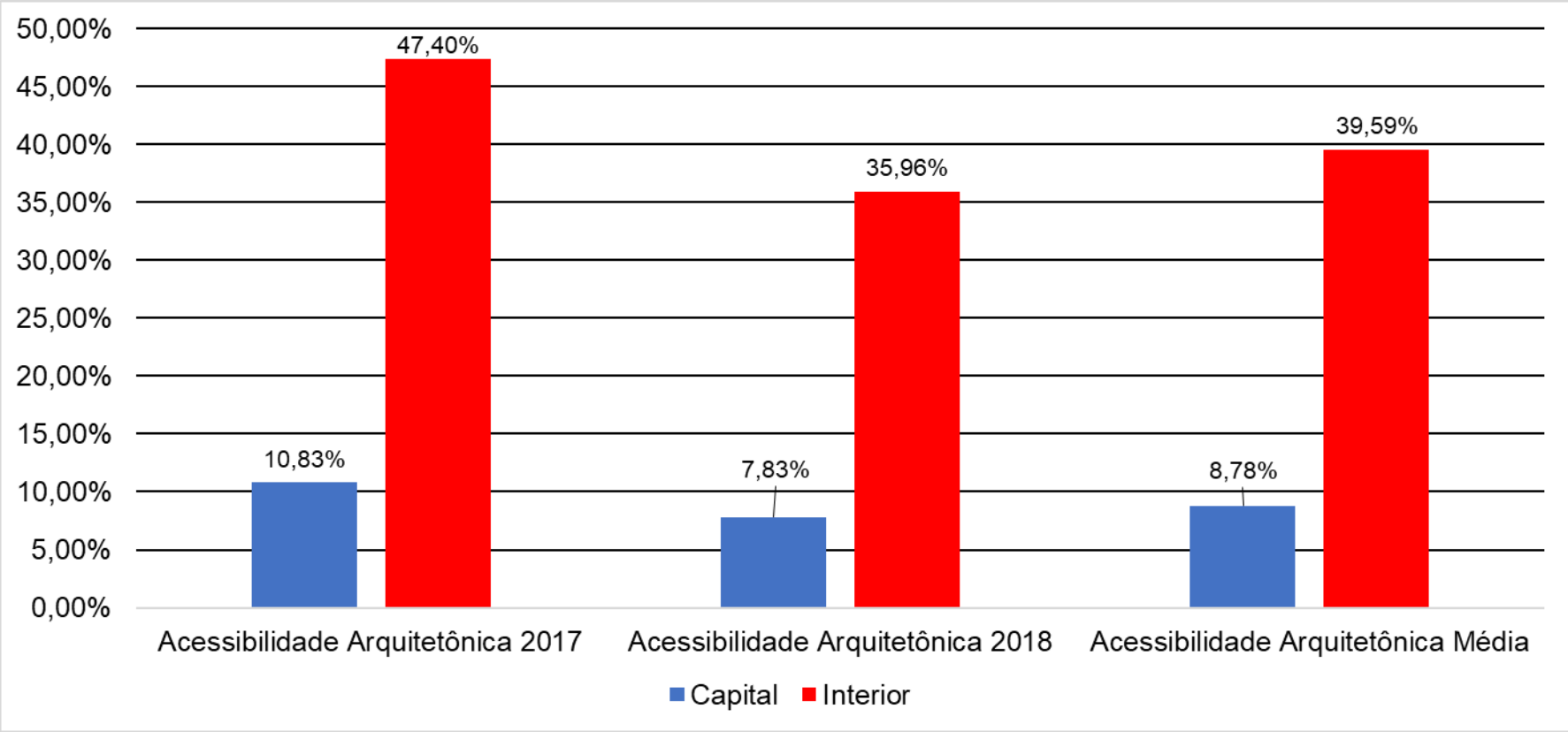
No gráfico 9 apresentamos o comparativo da acessibilidade arquitetônica entre capitais e interior, referentes aos anos de 2017 e 2018, assim como a média. Quanto à “acessibilidade arquitetônica” nos locais de oferta, esta era encontrada em 48,37% dos locais nos dois anos pesquisados, sendo 39,59% em cidades do interior e 8,78% em cidades das capitais.

Quanto à acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta nas unidades federativas, encontramos as mesmas especificidades vistas nos recursos de acessibilidade dos cursos, onde: São Paulo é o estado com maior disponibilidade de “acessibilidade arquitetônica”; já o estado que menos disponibiliza estes recursos está no Norte, onde há o menor índice entre as regiões. Desse modo, apresentamos nos parágrafos seguintes os maiores e menores índices de acessibilidade arquitetônica das unidades federativas e das regiões brasileiras.

No que se refere à “acessibilidade arquitetônica”, o estado de São Paulo teve 10,35% dos locais de oferta acessíveis, enquanto o estado com o menor índice foi Roraima, com 0,11%. A região Norte apresentou um índice de apenas 4,38% e a região Sudeste de 19,18%, sendo este último o maior índice.

No gráfico 10, após o gráfico 9, apresentamos as médias da acessibilidade arquitetônica por região brasileira, assim é possível visualizar melhor o comparativo entre as regiões do país.

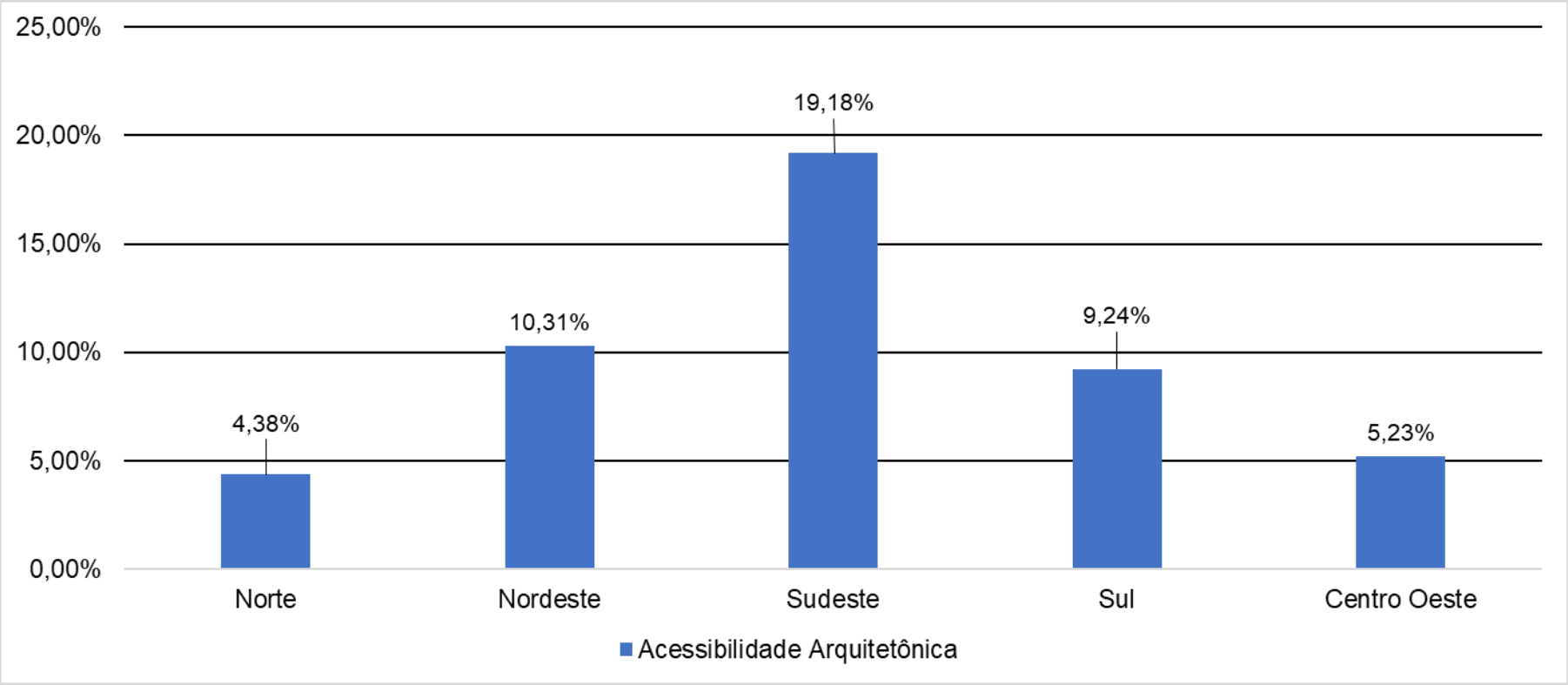
Gráfico 9 – Comparativo da acessibilidade arquitetônica entre capital e interior (2017-2018)



Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2017 e 2018.

Descrição do Gráfico 9 #PraCegoVer. Dados de acessibilidade arquitetônica na ordem: capital – colunas azuis e interior – colunas vermelhas. Acessibilidade arquitetônica 2017: 10,83%, 47,40%. Acessibilidade arquitetônica 2018: 7,83%, 35,96%. Acessibilidade arquitetônica média: 8,78%, 39,59%.

Gráfico 10 – Acessibilidade arquitetônica por região brasileira (2017-2018)



Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2017 e 2018.

Descrição do Gráfico 10 #praCegoVer. Gráfico em colunas azuis. Dados apresentados por meio de médias das regiões. Norte: 4,38%. Nordeste: 10,31%. Sudeste: 19,18%. Sul: 9,24%. Centro-Oeste: 5,23%.

Diante dos dados apresentados, percebemos que a “acessibilidade arquitetônica” dos locais de oferta das instituições de ensino ainda está defasada quanto às necessidades dos estudantes com deficiência visual, pois a média está em torno dos 48%, o que significa que metade dos locais brasileiros não tem acessibilidade arquitetônica.

Em relação aos tipos de recursos de acessibilidade arquitetônica, constatamos que existe uma situação mais grave, já que, apesar de termos 11 recursos diferentes, como rampa de acesso e banheiro adaptado, os números de todos os recursos são iguais, o que pode indicar que não foi feita uma avaliação item por item. Além disso, essa informação não nos permite saber a porcentagem correta de locais que possuem estruturas de acessibilidade arquitetônica.

Assim, tendo em vista a repetição de valores dos dados de todos os recursos de acessibilidade arquitetônica, optamos por verificar os anexos na pasta do Censo da Educação Superior, do ano de 2018, e como era o questionário respondido pelas IES.

No anexo I, Figura 1, está a imagem da parte do questionário onde são respondidas informações de acessibilidade arquitetônica. Podemos ver que há a pergunta: “Existem condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência?”. Nela, dever-se-ia assinalar “sim” ou “não”. Depois, os recursos de acessibilidade arquitetônica ou física são apresentados um a um, em uma lista em duas colunas, e onde era necessário assinalar com um X sobre o quadrinho do recurso caso ele existisse, são eles: sinalização tátil, entrada/saída com dimensionamento, ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de pessoas cadeirantes e pessoas com deficiência visual, sinalização sonora, sinalização visual, banheiros adaptados, espaços de atendimento adaptados, mobiliário adaptado, bebedouro e lavabo adaptados.

Em seguida, dois recursos de acessibilidade arquitetônica são trazidos separadamente com a opções “sim”, “não” e “não se aplica” para serem assinaladas, são eles: equipamento eletromecânico (elevador, esteira rolante etc.) e rampa de acesso com corrimão. Desse modo, podemos notar que as respostas referentes aos recursos se deram de modo separado, o que indica que as IES possam não ter assinalados todos os itens, mas sim apenas aqueles que elas disponibilizam.

Porém, por algum motivo, todos os recursos de acessibilidade arquitetônica não foram somados item por item, já que estão iguais ao total de locais de oferta pesquisados. Entendemos que isso possa ter ocorrido por falha humana ou de inteligência artificial, por um erro no processamento das informações. Sendo assim, não temos como ter certeza de que os dados possam representar a realidade, portanto optamos por não os apresentar neste estudo por não trazem fidedignidade à realidade estudada.

Assim, compreendemos que essa falha aponta uma falta de preocupação com todos os estudantes com deficiência, e não apenas com os que têm deficiência visual, haja vista que os recursos são voltados a todos os tipos de necessidades especiais. Não apresentar dados concretos em um Censo da Educação Superior mostra a falta de preocupação do INEP e do MEC em apresentar à sociedade os dados da educação brasileira, referentes à acessibilidade arquitetônica das IES.

Do mesmo modo, os números baixos de acessibilidade arquitetônica mostram a distância que estamos de um convívio inclusivo e independente de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, reforçando a "inexistência do princípio de igualdade e de justiça" (CHAUÍ, 2014, p. 113), já que conforme diversas leis e políticas brasileiras todos têm direito aos níveis mais elevados de ensino e em igualdade de condições (BRASIL, 1988; 1996; 2015; MEC, 2008). Logo, as condições arquitetônicas não acessíveis não operacionalizam estes direitos.

Sabendo que os professores universitários são os profissionais que mais têm contato com os estudantes durante a graduação e visando mostrar as estatísticas dos indicadores educacionais de modo mais amplo quanto ao acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, apresentamos os dados dos docentes com cegueira e baixa visão que lecionam nesse nível de ensino.

6.4 DOCENTES

Os Censos da Educação Superior entre os anos de 2009 e 2018 apontaram a presença de 3.852.284 docentes no Ensino Superior, destes 14.386

(0,37%) tinham “algum tipo de deficiência”. São 6.825 professores com “deficiência física”, correspondendo a 47,44% dos docentes com deficiência, já os professores com “deficiência visual” correspondem a 3.667 sujeitos, 25,49% dos docentes com deficiência, sendo o segundo maior índice.

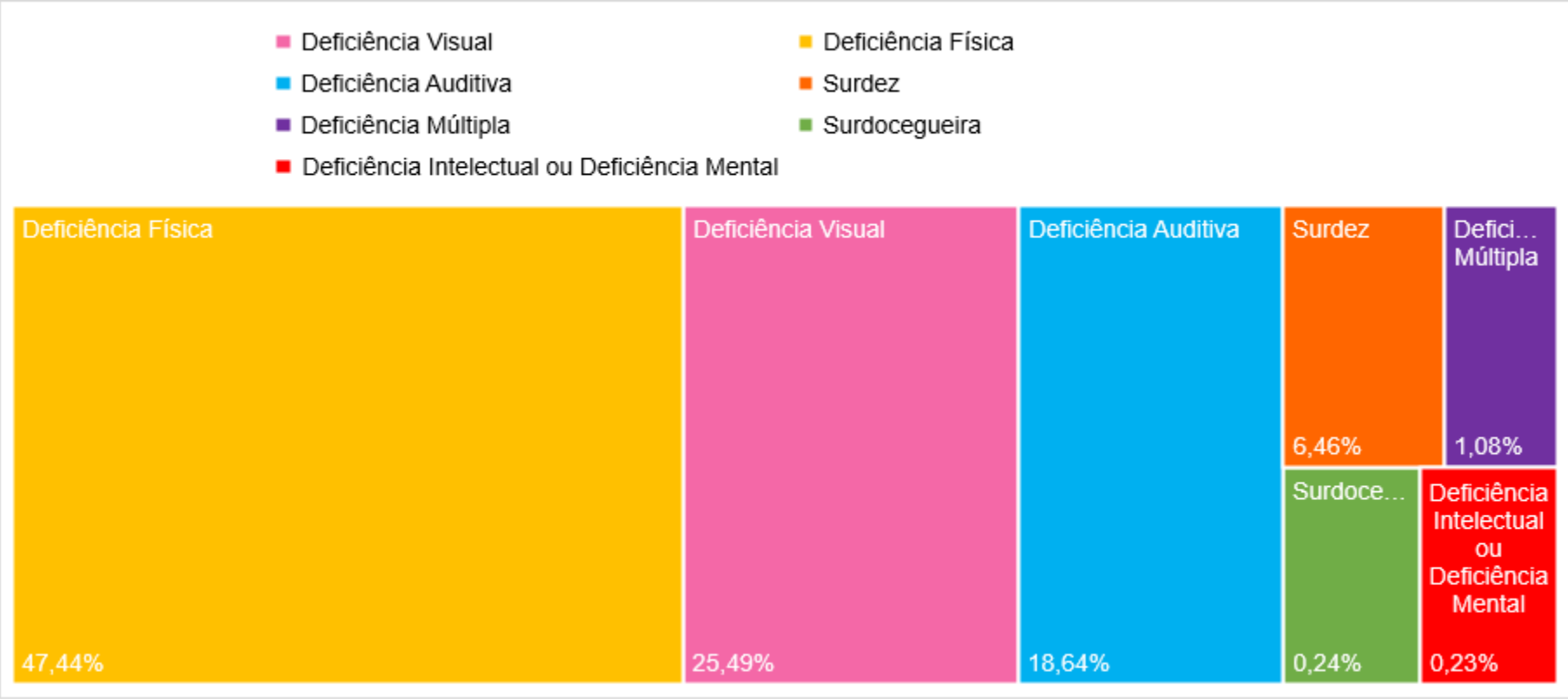
Entre os docentes com deficiência, aqueles que têm deficiência auditiva representam 18,64% e com surdez são 6,46%. Os professores que possuem deficiência múltipla correspondem a 1,08%, aqueles com surdocegueira representam 0,24% e os que possuem deficiência mental ou deficiência intelectual correspondem a 0,23%.

Diante desses dados, podemos verificar que a maioria dos docentes com deficiência no Ensino Superior possuem deficiência física, em seguida temos aqueles que têm deficiência visual e o terceiro maior índice é de docentes com deficiência auditiva. Assim, os docentes com deficiência visual representam o segundo maior índice entre os professores com deficiência. Contudo, temos apenas 0,1% dos professores universitários com deficiência visual, número extremamente baixo perante a população com cegueira ou baixa visão e diante do total de professores no Ensino Superior. Esses dados são apresentados no Gráfico 11.

Em relação à categoria administrativa da instituição de vínculo dos docentes que têm deficiência visual, podemos dizer que: 25,42% estão em instituições federais, 14,97% em instituições estaduais, 0,35% em instituições municipais, 31,14% em instituições privadas com fins lucrativos, 27% em instituições privadas sem fins lucrativos, 0,25% em instituições confessionais e 0,87% em instituições especiais.

Diante disso, vemos que, assim como ocorre com os estudantes com deficiência visual, os docentes com deficiência visual estão em sua maioria atuando em instituições privadas. Estavam em universidades privadas 60,75% dos estudantes com deficiência visual e 58,39% dos docentes com deficiência visual, já nas IES públicas encontramos 38,65% dos estudantes com deficiência visual e 40,74% dos docentes com deficiência visual. Nesta soma não incluímos a modalidade de instituição especial, pois não sabemos se são instituições públicas ou privadas.

Gráfico 11 – Média dos tipos de deficiência dos docentes do Ensino Superior (2009-2018)



Fonte: A autora, com base dos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 11 #PraCegoVer. Gráfico em árvore onde um retângulo sem bordas é composto por outros retângulos e quadrados de cores variadas. Título: Média de tipos de deficiências dos docentes do Ensino Superior (2009-2018). Dados: amarelo, Deficiência Física, 47,44%; rosa, Deficiência Visual, 25,49%; azul, Deficiência Auditiva, 18,64%; laranja, Surdez, 6,46%; roxo, Deficiência Múltipla, 1,08%; verde, Surdocegueira, 0,24%; vermelho, Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental, 0,23%.

Em relação ao sexo, entre todos os anos do Censo da Educação Superior, o ano de 2009 tem o maior índice masculino, de 66,54%, e o ano de 2017 tem o menor índice masculino, de 55,99%; já as mulheres, nos dois anos representavam 33,46% e 44,01%, respectivamente. No gráfico 12, podemos ver estes dados. Desse modo, podemos verificar que há uma masculinização da docência no Ensino Superior quando se trata de professores com deficiência visual. Já as docentes universitárias sem deficiência em 2019 eram 46,8% segundo o IBGE, também em menor quantidade (IBGE, 2021, p. 1). Contudo, a deficiência distancia ainda mais o acesso aos bens sociais e culturais. Quanto aos estudantes com deficiência visual ocorreu alternância entre os sexos no decênio.

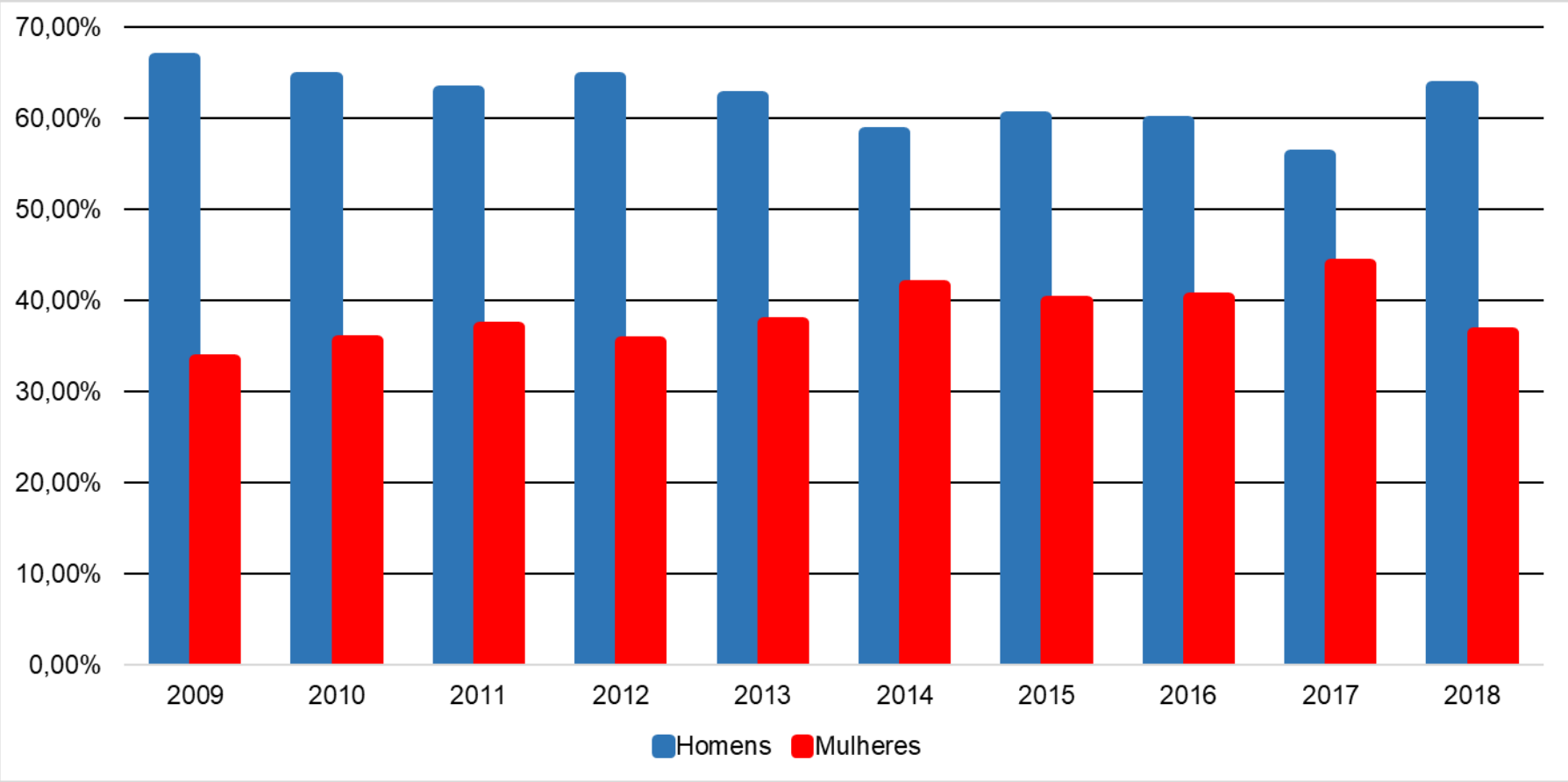
Em relação à raça/cor dos docentes com deficiência visual, durante todos os anos a maioria pertencia a cor branca, sempre acima do índice de 60%, tendo uma média no decênio de 66,46%. Em seguida vêm os docentes pardos com 16,44%, os docentes pretos com 4,53%, os docentes amarelos com 1,96% e os docentes indígenas com 0,16%. No gráfico 13, onde é possível verificar esses dados, evidencia-se que além dos professores brancos serem maioria entre os sujeitos com deficiência visual que atuam no Ensino Superior, nenhuma raça/cor e nenhuma resposta sem informações chega próximo aos índices dos docentes brancos, o que demonstra uma exclusão dos profissionais de outras raças, principalmente de pardos e pretos que são uma grande porcentagem da população brasileira, segundo o Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2011).

Almeida (2016) afirma que :

> Se é possível dizer que o marxismo permite uma compreensão científica da questão racial, também se pode afirmar que a análise do fenômeno racial abre as portas para que o marxismo cumpra sua vocação de tornar inteligíveis as relações sociais mais concretas. Os conceitos de classe, Estado, imperialismo, ideologia e acumulação primitiva, superexploração, crise e tantos outros ganham concretude histórica e inteligibilidade quando informados pelas determinações raciais (ALMEIDA, 2016, p. 9).

Deste modo, a análise com base no materialismo histórico permite mostrar as reinvenções do capitalismo que procuram escamotear as desigualdades raciais brasileiras presentes desde o período colonial.

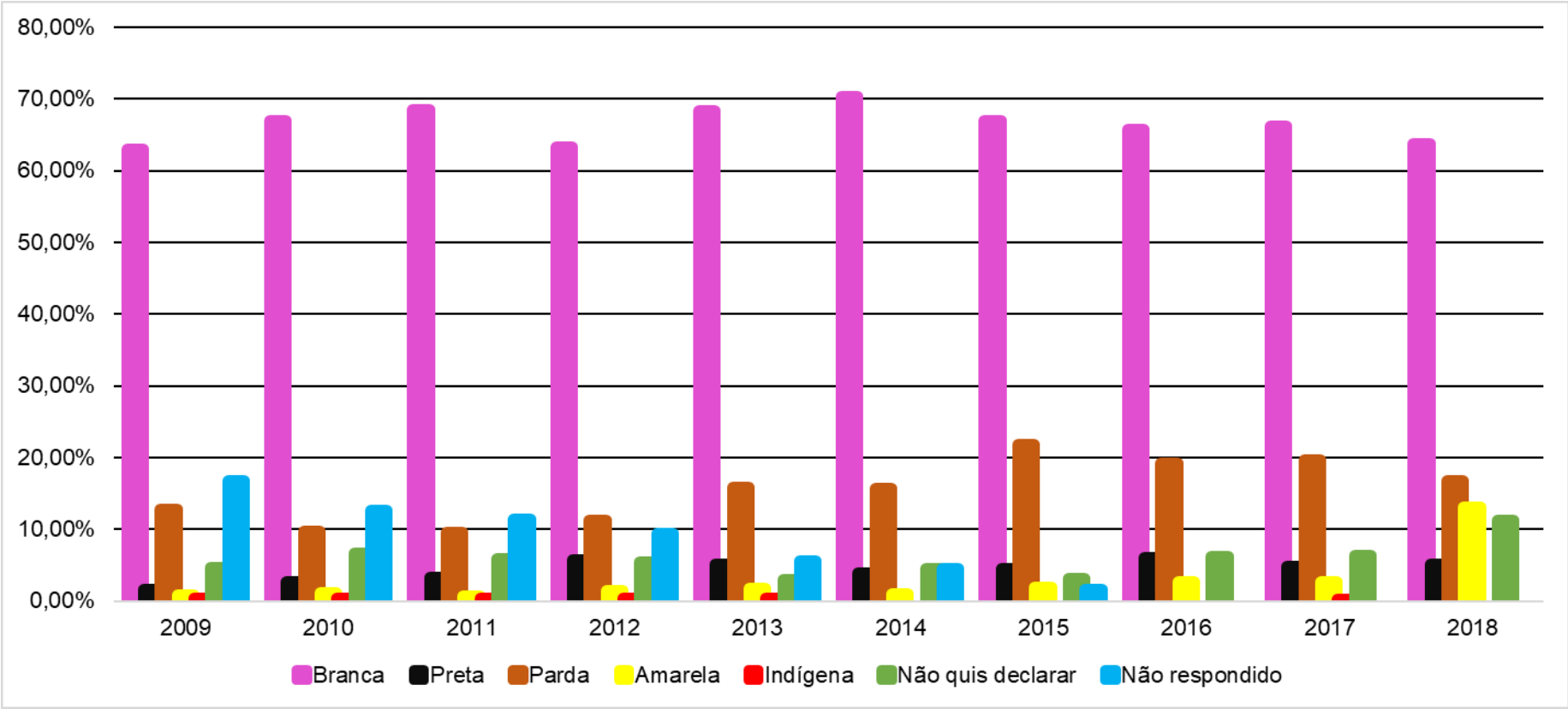
Gráfico 12 – Comparativo dos sexos dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018)



Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 12 #PraCegoVer. Gráfico em linhas pontilhadas. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Homens: linha azul, 66,54%, 64,48%, 62,96%, 64,49%, 62,39%, 58,39%, 60,12%, 59,69%, 55,99%, 63,50%. Mulheres: linha vermelha, 33,46%, 35,58%, 37,04%, 35,51%, 37,61%, 41,61%, 39,88%, 40,31%, 44,01%, 36,50%.

Gráfico 13 – Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018)



Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 13 #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente, por ano. Professores brancos: rosa, 63,04%, 67,04%, 68,52%, 63,30%, 68,38%, 70,28%, 66,99%, 65,79%, 66,27%, 63,75%. Professores pretos: preto, 1,56%, 2,62%, 3,33%, 5,80%, 5,13%, 3,85%, 4,52%, 6,11%, 4,79%, 5,11%. Professores pardos: marrom, 12,84%, 9,74%, 9,63%, 11,23%, 15,81%, 15,73%, 21,81%, 19,20%, 19,69%, 16,79%. Professores amarelos: amarelo 0,78%, 1,12%, 0,74%, 1,45%, 1,71%, 1,05%, 1,96%, 2,62%, 2,74%, 13,16%. Professores indígenas: vermelho, 0,36%, 0,37%, 0,37%, 0,36%, 0,43%, 0%, 0%, 0%, 0,17%, 0%.

Os negros possuem remuneração inferior e menos anos de escolaridade em relação aos brancos (IBGE, 2019a). Assim, sendo a carreira docente no Ensino Superior à de melhor remuneração e de maior nível de escolaridade, os indicadores educacionais refletem os dados dos indicadores sociais. Pereira (2016) afirma, com base nos indicadores educacionais, que as mulheres negras com deficiência são as que menos têm acesso ao ensino, assim o dados aqui analisados confirmam essa proposição.

Entendemos que o número de docentes com deficiência visual é baixo em relação a essa população no país e ao total de professores do Ensino Superior. Assim, este é um fator que influencia o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual nesse nível de ensino. Os professores com deficiência visual podem colaborar com o processo inclusivo de estudantes que tenham o mesmo tipo de deficiência, seja na identificação entre estes sujeitos, seja na adequação do processo de acesso e permanência no Ensino Superior. Desse modo, o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual na Educação Superior poderia ser mais bem desenvolvido.

Os indicadores educacionais propiciam um panorama da realidade educacional brasileira e permitem a compreensão da efetivação ou não das políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior para pessoas com deficiência visual. Sendo a educação um espaço por excelência da crítica e da reflexão acerca da sociedade (WILLIAMS, 2011; 2015), a universidade deveria ser o melhor espaço para o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual, o que não ocorre como mostrado nos indicadores educacionais. Isso acontece, pois o acesso e permanência nessa instituição se dá de modo dificultoso pelos seguintes fatores: maior parte dos alunos ser da classe trabalhadora; maior número de matrículas em IES privadas; maior número de alunos no turno noturno; maior acesso pelo vestibular; pouco uso da reserva de vagas; índice alto de trancamento de matrícula e desvinculação do curso; disponibilização parcial de recursos de acessibilidade; disponibilização parcial de acessibilidade arquitetônica; poucos professores com deficiência visual neste nível de ensino. Diante do exposto, observamos que as políticas públicas de inclusão não têm sido plenamente efetivadas no acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidirmos partir dos indicadores educacionais do Censo da Educação Superior para conhecer o contexto do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, buscávamos dados oficiais desse fenômeno e por isso fizemos essa escolha. Antes de nos adentrarmos nos indicadores educacionais, considerávamos trazer um panorama da pesquisa sobre o tema, o que contribuiu para não só justificar a busca nos dados do INEP, mas também apontou dados da realidade de tal fenômeno.

Notamos o silenciamento das pesquisas em razão do número restrito de estudos encontrados nos balanços de produção, do número restrito de líderes de GP's e da inexistência de GP que indique estudar nosso tema de modo explícito, contribuindo, assim, para uma "inclusão marginal". Concebemos o entendimento de que quanto mais estudos temos na área, mais fontes de conhecimento estão disponíveis para fundamentar e/ou auxiliar o acesso e permanência desses estudantes.

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

A quantidade restrita de pesquisas que apresentam fundamentação teórica encontrada nos balanços de produção mostra que os estudos se preocupam mais em relatar os dados encontrados do que os discutir, o que levaria o leitor a uma reflexão mais aprofundada sobre a problemática aqui relatada. Entendemos que a falta de unidade teórica em um trabalho prejudica o campo educacional da área de estudo, pois é relatado apenas o conhecimento e não se trabalha o pensamento sobre ele, não se reflete, não se relaciona teoria e prática de modo consistente, utiliza-se autores de linhas teóricas diferentes e apresenta-se um estudo desconexo.

Como afirma Chauí (2014, p. 63), o papel da universidade tem sido o de "fragmentar, limitar o conhecimento, e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão". Assim sendo, uma produção acadêmica acrítica também atua como um agente a favor da ideologia burguesa e

da manutenção do sistema capitalista, pois está imersa na ideologia hegemônica (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011, 2015).

Os dados dos indicadores educacionais aqui apresentados mostram que a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e é oriunda das classes populares. Além disso, essa população encontra muitos problemas estruturais na universidade, o que pode ser comprovado ao notar os baixos índices de recursos de acessibilidade e os altos índices de trancamento de matrícula e desvinculação de curso.

Nas produções científicas pesquisadas, foi possível encontrar diversos relatos dos estudantes e até de servidores das IES quanto à dificuldade de acesso ao conhecimento pelos estudantes com deficiência visual, por falta de acessibilidade dos conteúdos, de formação (principalmente dos professores) e de atitudes adequadas à inclusão no Ensino Superior. Todas estas constatações corroboram as afirmações de Chauí (2014) sobre a universidade, onde os estudantes são tratados como “coisas” (CHAUÍ, 2014, p. 86), onde o neoliberalismo busca encolher os direitos sociais e ampliar os interesses de mercado. Diante disso constatamos que atender às especificidades das pessoas com deficiência visual que acessam o Ensino Superior vai de encontro aos interesses do capitalismo.

O IBGE, ao analisar diversos estudos sobre mobilidade educacional, na “Pesquisa das Características Étnico-raciais da população – Pcerp” publicada em 2013, constata que ”somente o reforço das condições educacionais poderia servir para reduzir o peso das baixas condições socioeconômicas das famílias, abrindo, assim, as portas para a mobilidade social de tipo circular” (IBGE, 2013, p. 146). Se os estudantes com deficiência visual brancos das classes trabalhadoras são a maioria da população que acessa o Ensino Superior e mesmo assim enfrentam dificuldades na permanência, como os negros conseguirão acessar e permanecer neste nível de ensino?

Assim, entendemos que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior ainda está ocorrendo à margem, o que prejudica o progresso acadêmico dessa população, principalmente dos estudantes com deficiência visual que são negros.

Da mesma forma, constatamos que os dados apresentados nas pesquisas que mapeamos, os quais são dos líderes e dos autores das pesquisas em nosso tema, apontam a prevalência da cor branca em todos eles. Por conseguinte, as pessoas negras permanecem excluídas dos processos de construção do conhecimento no Ensino Superior.

Apesar dos indicadores educacionais mostrarem que a maioria dos estudantes com deficiência visual estão nesse nível de ensino na idade adequada, esse índice está abaixo de 46%, o que demonstra que este público tem seu acesso ao Ensino Superior postergado. Contatamos o mesmo nos artigos, teses e dissertações trazidos nos balanços de produção.

Quanto às características de gênero, raça e classe social, nos indicadores temos acesso a elas, porém poucas das pesquisas aqui apresentadas disponibilizam este tipo de informação sobre os estudantes com deficiência visual que delas participaram, o que prejudicou a contextualização dos dados.

Sendo assim, reforçamos o que já afirmamos nas páginas anteriores: é extremamente importante que as pesquisas sobre pessoas com deficiência visual no Ensino Superior tragam informações sobre sua classe social e sua raça ou cor, bem como seu gênero, pois isso nos permite analisar melhor o contexto do processo de acesso e permanência. Santos (2020) afirma que:

> A possibilidade de entendimento sobre a condição de vida das pessoas com deficiência no Brasil perpassa pela compreensão de como se configura a estrutura social desta realidade e como ela se constituiu historicamente até sua conjuntura atual (SANTOS, 2020, p. 19).

Dessa maneira, a ausência de mais informações quanto às características acima relatadas nos impossibilita uma melhor compreensão do fenômeno estudado, pois não temos condições de saber que lugar estes estudantes ocupam na sociedade de classes, onde o racismo e a misoginia muitas vezes são considerados normais.

Ainda em relação ao gênero, apesar de os estudantes homens e mulheres apresentarem quase o mesmo índice de frequência no Ensino Superior, os docentes universitários são em sua maioria homens. Igualmente os autores dos artigos são 7 homens e 6 mulheres. Porém, quando nos debruçamos sobre as

informações a respeito dos líderes de grupos de pesqusia e dos autores das teses e dissertações no nosso tema, os pesquisadores são em sua maioria mulheres: 16 mulheres como líderes, dentre 21 líderes, e 21 autoras, dentre 28 autores. Assim, constatamos que há pouca diferença entre homens e mulheres nesse grupo de estudantes, mas os professores homens com deficiência visual são maioria, mesmo que o maior interesse pelo estudo do tema venha das pesquisadoras.

Foi possível constatar também que o acesso ao Ensino Superior pelos estudantes com deficiência visual se deu principalmente por meio de vestibular, que sem dúvida é um acesso mais difícil devido à maior complexidade da seleção. Contudo, o índice de alunos que utilizaram algum tipo de reserva de vaga (cota) para esse acesso foi bem baixo. Diante disso, acreditamos que a reserva de vagas não tenha sido utilizada por diversos fatores, como: desconhecimento, excesso de documentação solicitada, número restrito de vagas ou inexistência de reserva de vagas voltada para a pessoa com deficiência.

Além disso, acreditamos que os estudantes com deficiência visual possam não ter utilizado esse tipo de reserva por achar que não merecem porque exista algum outro aluno que necessite mais do que eles ou porque seria um favor ou um privilégio dado a eles, não vendo isso como um direito. Essas duas situações foram relatadas por alguns participantes das pesquisas trazidas nos balanços de produção.

Pudemos perceber que as IES privadas receberam mais estudantes com deficiência visual do que as públicas, porém a maioria deles é oriunda das classes populares. Desse modo, eles têm sua permanência prejudicada duplamente: primeiro porque a universidade privada oferece um ensino de menor qualidade; segundo porque eles têm acesso a um ensino pago por eles mesmos ou por sua família, o que onera suas despesas. Desse modo, a pessoa com deficiência visual, pertencente à classe trabalhadora, que acessa o Ensino Superior recebe uma educação que mantém a desigualdade de classes, que conserva a atual estrutura da sociedade burguesa porque não a instrumentaliza para a emancipação, para uma educação que esteja além do capital.

A ausência ou pouca disponibilização de recursos de acessibilidade foi relatada na maioria dos trabalhos dos balanços de produção e nos dados dos

indicadores educacionais dos cursos da Educação Superior. Assim, percebemos que apesar de terem sido realizadas poucas pesquisas sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual nesse nível de ensino, elas nos trazem dados fidedignos à realidade educacional do tema, encontrada nos indicadores educacionais que apontam índices próximo a 50% de disponibilização de cada recurso nos cursos.

Diante dos estudos que desenvolvemos nesta pesquisa, concluímos que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, por mais que tenha aumentado constantemente nos últimos 10 anos, ainda se encontra além de um processo satisfatório, devido às faltas e restrições de diversos recursos dos mais variados tipos, que poderiam possibilitar um acesso e permanência plenos ou algo próximo a isso.

Nos capítulos iniciais deste trabalho apresentamos as ações voltadas para as pessoas com deficiência em relação ao seu processo educativo e aos seus direitos, em especial àquelas com deficiência visual, bem como as leis que favoreceram, ou pelo menos afirmavam favorecer a integração ou a inclusão, bem como as políticas de ações afirmativas que possibilitaram maior acesso das minorias ao Ensino Superior. Essas alternativas de certo modo favoreceram o acesso e permanência das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, pois os dados evidenciam um aumento contínuo do número de matrículas desse público neste nível de ensino, tendo dobrado o número de matrículas no período estudado neste trabalho. Todavia, mesmo que exista todo um conjunto legal e normativo que garanta o direito ao acesso e permanência ao ensino superior de pessoas com deficiência visual, o modo como o poder público operacionaliza esse acesso e permanência, as condições objetivas de vida desses sujeitos e a maneira como a sociedade capitalista se organiza acabam distanciando o direito do sujeito. Por isso, contraditoriamente os balanços de produção e os dados do Censo da Educação Superior mostram a precariedade desse processo, são mais de 60 anos de inclusão excludente, ou de inclusão sem atendimento pleno das especificidades e necessidades da pessoa com deficiência visual.

Pudemos depreender também que por mais que se disponibilize todos esses recursos específicos para pessoas com deficiência visual no Ensino

Superior, sua inclusão nunca será plena, pois não se pode estar incluído em uma sociedade que se sustenta pela exclusão; onde se reclama da extinção da propriedade privada proposta pelos marxistas, mas 90% das pessoas são impedidas de acessar a propriedade privada pelos capitalistas; onde o trabalho e seus produtos são distribuídos de modo desigual entre os membros da sociedade; onde a competição, seja na universidade, seja no mercado de trabalho, exclui não apenas pessoas com deficiência visual, mas os membros das classes trabalhadoras de nosso país. Como afirmamos no capítulo do contexto histórico e legal a educação inclusiva sob o olhar do materialismo histórico é um processo de conservação da sociedade capitalista. Escamoteia-se as diferenças de classe, existe apenas as diferenças de condições da pessoa com deficiência.

Outro dado importante que encontramos e não nos profundamos neste estudo, mas que merece destaque tendo em vista nossa base teórica, é a presença de indígenas com deficiência visual no Ensino Superior. Estes representam 0,57% dos estudantes com deficiência visual nos últimos 9 anos de nossa pesquisa e 0,16% dos docentes com deficiência visual. Índice extremamente baixo, o que mostra a invisibilidade do indígena no acesso e permanência no Ensino Superior. São sujeitos que, como os negros, foram alvo de processos intensos de discriminação e exclusão ao longo de sua escolaridade, para estes o Ensino Superior acaba reproduzindo os problemas da Educação Básica.

Temos a compreensão que devem ser realizados outros estudos sobre nossa temática, a fim de contribuir para o campo de pesquisa no tema e para o ensino de pessoas com deficiência visual na Educação Superior. Entendemos que muitas ações são necessárias para que esse processo inclusivo ou para que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual se dê de modo mais satisfatório. Isso pode ser realizado por meio de políticas que sejam criadas e efetivadas, passando pelo financiamento de recursos de acessibilidade tecnológica ou arquitetônica e pela formação dos quadros universitários para a inclusão, bem como com o rompimento da lógica do preconceito e da discriminação. As IES precisam se estruturar para receber todos os seus alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não, pois elas existem para formar o humano e não um padrão de

normalidade historicamente construído, onde um desvio mínimo priva o sujeito dos mais diversos direitos humanos universais.

Não podemos também nos esquecer dos grupos mais excluídos dentro da população com deficiência visual, que são: mulheres, negros e indígenas. São necessários mais estudos sobre essas minorias, bem como mais políticas que possibilitem de modo satisfatório seu acesso ao Ensino Superior. Haja vista que no capitalismo essas minorias são ainda mais excluídas conforme se avança nos níveis de escolaridade, assim, a pesquisa comprometida com o papel social da educação precisa mostrar essa exclusão.

Enfim, a conclusão à qual chegamos após todo esse processo de pesquisa foi que o Ensino Superior continua: elitista, excludente e não acessível a todos. Já apontamos nas partes iniciais do texto que diversos autores apontavam essas mesmas características do Ensino Superior, como por exemplo, Chauí (2014), aqui constatamos que eles ainda estão certos a esse respeito.

Portanto, compreendemos que a ação mais necessária é uma educação que possa romper com a lógica do capital, que mostre para a sociedade, principalmente para a classe trabalhadora, a ideologia e a hegemonia burguesas incutidas na cultura, que nos faz aceitar a desigualdade como um determinismo, como algo inevitável, como percurso espontâneo da história. Uma educação que não se restrinja a ensinar atividades práticas ou manuais para pessoas com deficiência, visual ou não, uma educação que instrumentalize o estudante não apenas para o exercício de uma profissão ou para a cidadania, mas para a emancipação humana, para se entender e agir criticamente como sujeito histórico, que sofre influência da história, mas que também a influencia.

Enfim, almejamos neste trabalho ter apresentado um estudo que, a partir da realidade social encontrada nos indicadores educacionais, desmistifique: a falsa ideia da meritocracia de que a oportunidade existe, mas algumas pessoas não se aproveitam dela, como as pessoas com deficiência visual; a falsa ideia de que a universidade é neutra em relação à sociedade, de que ambas não se influenciam mutuamente; e a falsa ideia de que políticas e reformas educacionais dentro do capitalismo acabarão com a exclusão.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, E. G. et al. Desafio dos Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior. **Cinergis:** Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc, Santa Cruz do Sul, ano 18, v. 18, n. 1, p. 01-07, jan./mar. 2017. Disponível em: < https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076/5364>. Acesso em: 10 out. 2019.

ALMEIDA, S. L. de. Apresentação. **Margem Esquerda,** Dossiê Marxismo e Questão Racial, edição nº 27, 2º semestre de 2016, p. 07-10.

ARAÚJO, S. M. D. de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil:** a história do Instituto Benjamin Constant. 1993. 79 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/MEMORIA/acervo_bibliografico/dissertacoes/Dissertacao_da_Sonia_M_Dutra.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1926]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1935]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República [1937]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, RJ: [1946]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm >. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Brasília, Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Constituição Política do Império do Brazil.** Rio de Janeiro, RJ. 22 abr. 1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Disponível em: <http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao24.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Decreto nº 3.298 de 24 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto .gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2011- 2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso: 3 set. 2020.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958 institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br /legin/ fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Decreto nº 48.252 de 31 de maio de 1960 altera dispositivos do decreto 44.236, de 1º de agosto de 1958. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/decret /1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20 A%20Campanha%20Nacional%20de,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20 Cegos%20(C.N.E.C.)>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Alteara o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <Emenda Constitucional nº 95 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2020.

_____. Lei nº 4.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. Lei nº 7.869 de 24 de outubro de 1989. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao Orçamento Fiscal da União crédito especial até o limite de NCz$ 9.500.000.000,00 em favor dos Encargos Financeiros da União, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l7869.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF,

2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/ 2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_ato2015-2018/2015/lei/l1314 .htm>. Acesso em: 30 set. 2020.

BUENO J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. OLIVEIRA, A. M. R. Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2009). **Filosofia e Educação**, v. 5, p. 166-188, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index .php/rfe/article/ view/8635399/3192>. Acesso em: 15 maio 2020.

CABRAL, V. N. de. **Ensino de Inglês para Alunos com Deficiência:** um balanço da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CABRAL, V. N. de.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e. 105412, 2020. Disponível em: <2175-6236-edreal-45-04-e105412.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei PL 3076/2020 Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/ propostas-legislativas/2254321>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2020a. Disponível em: <https:// catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área de educação. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira /public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área de ensino. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/ public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área interdisciplinar. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/ public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Portal de Periódicos**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWFyY2guZG8/JnZpZD1DQVBFU19WMSZtb2RlPUFkdmFuY2Vk&>. Acesso em: 7 out. 2019.

CASTRO, G. R. de. O surgimento das cidades. **Revista Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos da Faculdade de Nova Serrana**, Nova Serrana, V. II. n. 7. 2018. Disponível em: <RIEC-VII-EDIÇÃO-DIREITO-1.pdf(fans.edu.br)>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CHAUÍ, M. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. v. 3. (Aplicativo Kindle).

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**, 2019. Disponível em:<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 10 maio 2019.

CÓRDOVA, C. Hacia um estado del arte. **Indicadores Educativos**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2008. Disponível em: <Intcamarena.pmd (unam.mx)>. Acesso em: 10 set. 2020.

COSTA, E. de B. O. RAUBER, P. História da Educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica Unigran**, Dourados, v. 1, n. 21, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

COSTA, I. C. Prefácio à edição brasileira. In: WILLIAMS, Raymond. **A Política e as Letras**. Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2013.

CZERNISZ, E. C. da S. FREIBERGER, L. D. V. Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 277-296, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12502/pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

EDLER, R. **Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. 1977. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro,1977. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9501>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ENGELS, F. **anti-Dühring:** a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESTEVÃO, M. de M. Edison Ribeiro Lemos: tomba um combatente. **Revista Benjamin Constant:** Perfil, Rio de Janeiro, n. 30, p. 1-3, abr. 2005. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/608>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FAVATO, M. N. RUIZ; M. J. F. Reuni: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 24 set. 2020.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <v21,n1_2015.indd (scielo.br)>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERRARO, A. R. Da universalização do acesso à escola no Brasil e da qualidade das estatísticas da Educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 13, n. 23, p. 57-75, jul.dez.2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1836 >. Acesso em: 19 out. 2019.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da Escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/ v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227164.pdf.>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e educação especial. **23ª Reunião da ANPED**, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te15.PDF>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

____. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIANNOTTI, J. A. Marx (1818-1883) Vida e Obra. In: KARL MARX. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção: José Arthur

Giannotti. Tradução: José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. VI – XXII.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24-39, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/critica educativa/article/view/37/184>. Acesso em: 12 set. 2020.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções:** 1789-1898. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HELEN KELLER INTL. Nossa história. **Helen Keller Intl**, Estados Unidos da América, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.hki.org /&prev=search&pto=aue>. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. O IBC. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Educação Superior. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-superior>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Pós-Graduação Stricto Sensu. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020c. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-superior/pos-stricto>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Pós-Graduação Lato Sensu. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020d. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-superior/pos-lato>. Acesso em: 14 nov. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=destaques>. Acesso em: 22 dez. 2019.

_____. **Características Étnico-raciais da População**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <liv101681_informativo.pdf (ibge.gov.br)>. Acesso em: 27 jan. 2021.

_____. **Estatísticas de Gênero:** Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <Informativo_Estatisticas_de_Gênero_[3].indd (ibge.gov.br)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira**,** 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br /visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

IBM. **SPSS -** Statistical Package for the Social Science. 2020. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010:** divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br /index.php?option=com_content &view=article&id=17212>. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. **Classificação Internacional Eurostat/UNESCO/OCDE Áreas de Formação:** manual de classificação, 2009. Disponível em:<http://download. inep.gov.br/ download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. **História**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. **Microdados**, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest /microdados>. Acesso em: 05 maio 2020.

_____. **Resumo Técnico**: Censo do Ensino Superior 2018. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018 - Informação da Publicação - INEP>. Acesso em: 31 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Conheça o INES. **INES**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 16 nov. 2020.

_____. Graduação. **INES**, Rio de Janeiro, 2 de out. de 2015. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/ graduacao>. Acesso em 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDADE SOCIAL. **Benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC)**, 2020. Disponível em:<https://www.inss.gov.br /beneficios /beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

JANNUZZI, G. S. DE M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Autores Associados: Campinas, 2012.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2006.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LACERDA, S. P. NEDER, M. A. V. **O surgimento do comércio medieval**. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 11. São José dos Campos. **Anais [...]**.São José dos Campos: UNIVAP. 2007. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/sociais/epg/EPG00293_01O.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LANGONI, C. G. **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LENIN. V. I. **Obras Escolhidas:** Tomo I. Lisboa-Moscou: Edições Progresso Lisboa, 1977. Disponível em: <Lenin Obras Escolhidas em 3 tomos (marxists.org)>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LIMA, K. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 15-32, 2º sem. 2019. Disponível em: <Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade” | Lima | Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea (uerj.br)>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LOBATO, L. de V. C. COSTA, A. M. RIZZOTTO, M. L. F. Reforma da previdência: o golpe fatal na seguridade social brasileira. **Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, v. 43. n. 120. p. 5-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S0103-11042019000100005&tlng=pt >. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUC, M. Confrontando sindicatos governo segue com a Lei Geral das Universidades. **Jornal Plural Curitiba:** Vizinhança, Curitiba, 6 ago. 2019. Disponível em: <Confrontando sindicatos, governo segue com a Lei Geral das Universidades | Jornal Plural>. Acesso em: 30 maio 2021.

LUIS, M. B. Conheça a história do movimento de cegos no Brasil. **UCERGS** – UNIÃO DE CEGOS DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 31 out. 2019. Disponível em: <http://ucergs.org.br/wp/2019/10/31/conheca-a-historia-do-movimento-de-cegos-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

KAORU, T. Reforma da Previdência mudou BPC de idoso e deficiente pobres? Veja a regra. **Economia UOL**, São Paulo, 19 dez. 2019. Disponível em: <Reforma da Previdência mudou BPC de idoso e deficiente pobres? Veja a regra - 19/12/2019 - UOL Economia>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARTINS, D. A. LEITE, L. P. LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise dos indicadores educacionais. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus: São Paulo, 1997.

_____. **A Sociedade Vista do Abismo**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010.

_____. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. l. 1, 1. v.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção: José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. VI – XXII.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Calvinin Martorano. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Cultura, Arte e Literatura:** textos escolhidos. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC – Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp /arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br /component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, parecer nº 17/2001 CNE/CEB**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Portal e-MEC:** cursos de graduação. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: <e-MEC - 1 v.5.718.0-6596>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **Portal e-MEC:** cursos de graduação. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <e-MEC - 1 v.5.718.0-6596>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Portal e-MEC:** instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 2021c. Disponível em: <e-MEC - 3 v.5.730.0-6618>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/ pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. **Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994**. Brasília: DF, 1994. Disponível em: <Microsoft Word - Portaria n 1793.doc (mec.gov.br)>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Programa Incluir: apresentação**. MEC, Brasília: DF, 2018a. Disponível em: <Apresentação - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. O que é ProUni. MEC, Brasília: DF, 2020. Disponível em: <O que é ProUni>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources /downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986**. Brasília: Gráfica Valci Ed. Ltda. 1987a. v. 1. Disponível em: <http://www.dominiopublico .gov.br/download/texto/me002962.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020

_____. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986**. Brasília: Gráfica Valci Ed. Ltda. 1987b. v. 2. Disponível em: <http://www.dominiopublico. gov.br/download/texto/me001499.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020

MEC/SECADI/SESU – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Documento Orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <Miolo - Baixa Visao - Versão Final 2006.indd (mec.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <cp028309.pdf (livrosgratis.com.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S.; ORLANDO, R. M. **Projeto de Pesquisa Escolarização do aluno com deficiência: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Brasília, 2018.

MELLO, F. A. de.; CAETANO, J. L. de P.; MIRANDA, P. R. de. Ferramentas táteis no ensino de Matemática para um estudo cego: uma experiência no IF Sudeste MG. **REMAT**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 11-25, jul. 2017. Acesso em: <Vista do Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG (ifrs.edu.br)>. Acesso em: 19 set. 2019.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <n14a08.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MENEZES, D. PERA, G. É a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos, diz ministro. **MEC**, Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo, Boitempo, 2007.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes /v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br /revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil – 1854 a 1889. São Paulo: Nacional. 1940. v. 2. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/231/1/147%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 15, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu /n15/n15a06.pdf.>. Acesso em: 1º nov. 2020.

MORAIS, A. V. CAMARGO, E. P. de. O ensino de física e a deficiência visual: uma análise das publicações dos EPEF's. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8., 2018, São Carlos, **Anais**. São Carlos. 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwivuYjSyaruAhWiFrkGHQOQDEoQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fproceedings.science%2Fproceedings%2F100051%2F_papers%2F90131%2Fdownload%2Fabstract_file1&usg=AOvVaw1wMIUarSSnejIltNDvZwPv>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

NOMA, A. K.; BARBIERI, A. F. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A (Org.). **Políticas e gestão da educação**. Maringá: Eduem, 2017, p. 19-39.

OLIVEIRA, D. de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. **Margem Esquerda,** Dossiê Marxismo e Questão Racial, edição nº 27, 2º semestre de 2016, p. 23-36.

OMOTE, S. Atitudes em relação à Inclusão no Ensino Superior. **Jorsen - Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 211-215, 2016. Disponível em: <ATITUDES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR (wiley.com)>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental - 1971**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%AAncia/ declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança - 1959**. Disponível em: <http://www.direitos humanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PANSANATO, L. T. E.; RODRIGUES, L.; SILVA, C. E. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 471-486, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17106>. Acesso em: 09 set. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 20.443 Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico.** Casa Civil Sistema Estadual de Legislação. Curitiba, PR, 2020. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=243728&indice=1&totalRegistros=336&anoSpan=2021&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero:** análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLATT, A. D. O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou da adequação social). **Quaestio**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 25-54, maio 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article /view/1952/1744>. Acesso em: 24 set. 2020.

POIARES, C. A. Liberdade, Igualdade e Fraternidade: ontem e hoje. **Revista Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais**, Lisboa, v. 1, p. 155-164, 2005. Disponível em: <estapaginacao (grupolusofona.pt)>. Acesso em: 16 jan. 2021.

QUERMES, P. A. de A. Ensino Superior: desafio de uma educação inclusiva e cidadã. In: COSTA, G. G. da. QUERMES, P. A. de A. **Educação Superior**: inclusão ou simulacro? Brasília: Amazon, 2014, p. 308-671. Disponível no aplicativo Kindle.

RAMOS, M. F. AL discute regulamentação de cargos e lei geral das universidades. **Folha de Londrina:** Folha Política, Londrina, 22 fev. 2020. Disponível em: <AL discute regulamentação de cargos e lei geral das universidades (folhadelondrina .com.br)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

REGO, W. L. PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família:** autonomia, dinheiro e cidadania. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

SANCHES, I. R. **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANTOS, F. M. dos.; MORAES, M. E. L. de.; SALES, E. R. de. O Braille Fácil em Matemática no Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 5, n. 1, p. 165-176, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5448 >. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, N. G. dos. **Desigualdade e Pobreza:** análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros. 2020. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

_____. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil:** a manutenção dos serviços segregados na educação especial. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SANTOS, N. G.; MELETTI, S. M. F. CABRAL, V. N. As Produções Científicas sobre as Instituições Especiais Privadas (2000-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 471-482, jul./set. 2017.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 888-907, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185>. Acesso em: 10 set. 2019.

SELAU, B. **Fatores Associados à Conclusão da Educação Superior por Cegos:** um estudo a partir de L. S. Vygotsky. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1684>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em Inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 417-430, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9633/pdf>. Acesso em: out. 2019.

SENADO. Programa Future-se preocupa reitores quanto à autonomia das universidades. **Senado Notícias**, 17 set. 2019 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/17/programa-future-se-preocupa-reitores-quanto-a-autonomia-das-universidades >. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, D. S. da. **Suportes para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10157/SILVA_DANIELESENTEVILDA_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, H. F. O. L. da. **Ajuste Estrutural e Educação Superior no Brasil:** princípios negados. Natal: UFRN, 2007. Disponível no aplicativo Kindle.

SILVA, J. S. S. da. FERREIRA, W. B. Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 185-200, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200185&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação e Sociedade:** Debates e Polêmicas. Unicamp, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SIMÕES, M. C. D. Autonomia, Formação, Deficiência Visual e Ledores. **JORSEN - Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 255-258, 2016. Disponível em: <AUTONOMIA, FORMAÇÃO, DEFICIÊNCIA VISUAL E LEDORES (wiley.com)>. Acesso em: 22 set. 2019.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOARES, M. B. MACIEL, F. **Série Estado do Conhecimento:** alfabetização. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SETI – Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Seti encaminha nova versão da minuta da Lei Geral para as universidades. **SETI**, Curitiba, 13 ago. 2019. Disponível em: <Seti encaminha nova versão da minuta da Lei Geral para as universidades | Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior http://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Seti-encaminha-nova-versao-da-minuta-da-Lei-Geral-para-universidades>. Acesso em: 05 fev. 2021.

THE ARC/EUA – O ARCO ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Nossa história. **The Arc**, Washington, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://thearc.org/about-us/history/&prev=search&pto=aue>. Acesso em: 12 nov. 2020.

TURBIANI, R. Cegueira afeta 39 milhões de pessoas no mundo: conheça suas principais causas. **BBC News Brasil**, São Paulo, 16 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos - USP**, São Paulo, SP, 2020c. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html >. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

VOOS, I. C. **O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia:** a tecnologia assistiva e as interações sociais. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid, 1997. Aplicativo Kindle.

WILLIAMS, R. **Cultura.** 2. ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e Materialismo***.* Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Marxismo e Literatura**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Recursos da Esperança:** cultura, democracia, socialismo. Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Unesp, 2015.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 1 – Líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva, que possuem alguma produção ou orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior

n.	*Nome*	*Tipo e Quantidade*
1	Alexandra Ayach Anache	1 Tese
2	Alan Rocha Damasceno	1 Dissertação
3	Amaralina Miranda de Souza	2 Dissertações
4	Ana Valéria Marques Fortes	2 Dissertações, 1 Capítulo de livro
5	Anelise Maria Regiani	1 Tese, 2 Artigos, 2 Capítulos de livro
6	Arlete Marinho Gonçalves	2 Capítulos de Livro
7	Bento Selau da Silva Junior	Tese própria, 4 artigos
8	Eder Pires de Camargo	1 Tese, 1 Artigo, 2 Capítulos de livro
9	Fabiane Adela Tonetto Costas	1 Artigo
10	Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis	1 Dissertação, 1 Capítulo de livro
11	Hildete Pereira dos Anjos	1 Artigo
12	Janine Marta Coelho Rodrigues	2 Dissertações
13	Jorge Carvalho Brandão	2 Dissertações, 2 Artigos, 1 Capítulo de livro
14	Jurema Lindote Botelho Peixoto	1 Artigo
15	Miriam Godoy Penteado	1 Artigo
16	Relma Urel Carbone Carneiro	1 Capítulo de livro
17	Robson Xavier da Costa	1 Dissertação
18	Silvia Márcia Ferreira Meletti	1 Dissertação
19	Telma Helena Costa Chahini	1 Dissertação, 1 Artigo, 2 Capítulos de livro
20	Theresinha Guimarães Miranda	1 Tese

Fonte: A autora, com base nos dados da Plataforma Lattes.

Descrição do Quadro 1 #PraCegoVer: quadro com 3 colunas e 21 linhas. Linha 1: número, nome, tipo e quantidade. Linha 2 em diante: 1- Alexandra Avach Anache, 1 Tese; 2- Alan Rocha Damasceno, 1 Dissertação; 3- Amaralina Miranda de Souza, 2 Dissertações; 4- Ana Valéria Marques Fortes, 2 Dissertações e 1 Capítulo de Livro; 5- Anelise Maria Regiani, 1 Tese, 2 Artigos e 3 Capítulos de livro; 6- Arlete Marinho Gonçalves, 2 Capítulos de livro; 7- Bento Selau da Silva Junior, Tese própria e 4 Artigos; 8- Eder Pires de Camargo, 1 Tese, 1 Artigo e 2 Capítulos de livro; 9- Fabiane Adela Tonetto Costas, 1 Artigo; 10- Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis, 1 Dissertação e 1 Capítulo de livro; 11- Hildete Pereira dos Anjos, 1 Artigo; 12- Janine Marta Coelho Rodrigues, 2 Dissertações; 13- Jorge Carvalho Brandão, 2 Dissertações, 2 Artigos e 1 Capítulo de livro; 14- Jurema Lindote Botelho Peixoto, 1 Artigo; 15- Miriam Godoy Penteado, 1 Artigo; 16- Relma Urel Carbone Carneiro, 1 Capítulo de livro; 17- Robson Xavier da Costa, 1 Dissertação; 18- Silvia Márcia Ferreira Meletti, 1 Dissertação; 19- Telma Helena Costa Chahini, 1 Dissertação, 1 Artigo e 2 Capítulos de livro; 20- Theresinha Guimarães Miranda, 1 Tese.

APÊNDICE B

Quadro 2 – Títulos das dissertações, teses e das orientações dos líderes de grupos de pesquisa de educação especial e de educação inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior

Tese ou Dissertação do líder	Orientações de Doutorado	Orientações de Mestrado
Doutorado - Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski, Ano de obtenção: 2013.	Acesso do Estudante com deficiência Visual ao Currículo nas Universidades na perspectiva da Escola Justa. Início: 2017.	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior público de Macapá/AP. 2017.
	Didática e ensino da linguagem gráfico-visual para estudantes cegos: obstáculos na prática docente universitária e sua superação. Início: 2016.	Acessibilidade de universitários com deficiência visual nas disciplinas que usam *softwares* de desenhos gráficos. Início: 2015.
	Educação inclusiva no Ensino Superior: um estudo de caso sobre um aluno cego egresso de um curso de licenciatura em Física. Início: 2016.	Acessibilidade de universitário com deficiência visual no uso de *software* de desenhos gráficos em disciplinas na UnB. 2016.
	Condições de Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Ensino Superior. 2017.	O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos. 2013.
		Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior. 2012.
		Inclusão de Alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: adaptação de material didático. 2014.
		Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior. 2012.
		A inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior. 2012.
		Sequência Fedathi no ensino de química: um estudo de caso com discente cego congênito. 2015.
		Sequência Fedathi na deficiência visual. 2013.
		Ensino De Artes Visuais Para Pessoas Com Deficiência Visual Na Universidade Federal

		Da Paraíba - Campus I. 2017.
		Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018.
		Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: análise dos indicadores educacionais e sociais. 2019

Fonte: A autora, com base nas informações dos Currículos Lattes dos líderes de pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva.

Descrição do Quadro 2 #PraCegoVer: Quadro com 3 colunas e 15 linhas. Linha 1: Tese ou Dissertação do líder, Orientações de Doutorado e Orientações de Mestrado. Coluna 1: Tese ou Dissertação do Líder, Doutorado - Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski, Ano de obtenção: 2013. Coluna 2: Orientações de Doutorado, Acesso do Estudante com deficiência Visual ao Currículo nas Universidades na perspectiva da Escola Justa. Início: 2017; Didática e ensino da linguagem gráfico-visual para estudantes cegos: obstáculos na prática docente universitária e sua superação. Início: 2016; Educação inclusiva no Ensino Superior: um estudo de caso sobre um aluno cego egresso de um curso de licenciatura em Física. Início: 2016; Condições de Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Ensino Superior. 2017. Coluna 3: Orientações de Mestrado, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior público de Macapá/AP. 2017; Acessibilidade de universitários com deficiência visual nas disciplinas que usam softwares de desenhos gráficos. Início: 2015; Acessibilidade de universitário com deficiência visual no uso de software de desenhos gráficos em disciplinas na UnB. 2016; O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos. 2013; Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior. 2012; Inclusão de Alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: adaptação de material didático. 2014; Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior. 2012; A inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior. 2012; Sequência fedathi no ensino de química: um estudo de caso com discente cego congênito. 2015; Sequência Fedathi na deficiência visual. 2013; Ensino De Artes Visuais Para Pessoas Com Deficiência Visual Na Universidade Federal Da Paraíba - Campus I. 2017; Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018; Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: análise dos indicadores educacionais e sociais. 2019.

APÊNDICE C

Quadro 3 – Títulos das publicações dos líderes de grupos de Educação Especial e de Educação Inclusiva

Artigos	**Capítulos de Livro**	**Livros** *NH*
Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego. 2015.	Preconceito no ensino superior: sentidos subjetivos de uma aluna cega. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. (Org.). Subjetividade e Educação Especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 2018.	
Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura química. 2013.	Obstáculos da prática docente universitária no ensino para estudantes cegos. In: Erica do Espírito Santo Hermel; Fabrício Luiz Skupien; Roque Ismael da Costa Güllich. (Org.). Aprendendo ciências: ensino, pesquisa e extensão. 2017.	
Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? 2017. (repete 1 vez)	Formação de professores de química: reflexões acerca de parcerias interinstitucionais na perspectiva da inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. In: Aline Andréia Nicolli; Andréa Maria Favilla Lobo. (Org.). Amazônia em diálogo: da formação às práticas docentes na educação básica. 2013.	
A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg. 2016.	O ensino de Ciências para alunos cegos: Um relato de experiências desenvolvida com alunos de licenciatura em biologia. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no Ensino Superior. 2017.	
Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. 2014.	O uso de tecnologias assistivas no ensino superior para pessoas cegas. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no ensino superior. 2017.	
Professores em formação em Ciências da Natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas. 2014.	O processo de inclusão no Ensino Superior: relatos e reflexões sobre a experiência de dois licenciados em Física com deficiência visual na universidade. In: Gerson de Souza Mól; Douglas Christian Ferrari de Melo. (Org.). Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. 2018.	
Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior. 2013.	Reações de um meio universitário à participação de alunos com deficiência visual em um curso de química. In: Paulo Marcelo Marini Teixeira; Júlio César Castilho Razera. (Org.). Ensino de Ciências. Pesquisa e pontos em discussão. 2009.	
Discentes com Deficiência Visual:	Inclusão de alunos que apresentam	

Estudo de Caso com Cálculo Diferencial e Integral Adaptado / *Students with Visual Disabilities: A Case Study with Adaptive Differential and Integrated Calculation*. 2019.	deficiência visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático. In: José Albio Moreira de Sales et al. (Org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. 2014.	
Estudo de congruências com discentes cegos: uma abordagem envolvendo a sequência Fedathi e o método *van hiele*. 2014.	O ambiente virtual da UFC – Solar, a Sequência Fedathi: mediando uma aluna deficiente visual da Licenciatura em Matemática na disciplina da EaD. In: Santos, Maria José C.; Vasconcelos, Francisco Herbert L.; Matos, Fernanda Cíntia C.; Aquino, Alles Lopes. (Org.). A educação matemática e a educação de jovens e adultos: experiências pedagógicas exitosas. 2017.	
Análise da narrativa de uma aluna cega: a inclusão nas aulas de matemática da educação básica ao ensino superior. 2019.	Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – a tecnologia assistiva como aliada. In: Arlindo F. P. C. Junior, Bianca D. Líbera e Marcia O. Gomes. (Org.). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 2019.	
Teaching mathematics for blind students: a challenge at the university. Tradução: Ensino de Matemática para alunos cegos: um desafio da Universidade. 2013.	Alunos com deficiência visual x barreiras para o acesso e permanência nas instituições de educação superior de São Luís - MA. In: Paulo da trindade Nerys Silva; Sérgio Augusto ; Izidoro Cruz Neto. (Org.). Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI: atividade física e saúde e formação profissional. 2013.	
Discentes com deficiência visual e a inclusão na Educação Superior. 2018.	Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior de São Luís – MA. In: Marilete Geralda da Silva; Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. (Org.). Faces da Inclusão. 2010.	

Fonte: A autora, com base nas informações dos Currículos Lattes dos líderes de pesquisa de educação especial e educação inclusiva.

Descrição do Quadro 3 #PraCegoVer: Quadro com 3 colunas e 15 linhas. Linha 1: Artigos, Capítulos de livro, Livros NH. Coluna 1: Artigos, Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego. 2015; Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura química. 2013; Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? 2017 (repete 1 vez); A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg. 2016; Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. 2014; Professores em formação em Ciências da Natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas. 2014; Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior. 2013; Discentes com Deficiência Visual: Estudo de Caso com Cálculo Diferencial e Integral Adaptado / *Students with Visual Disabilities: A Case*

Study with Adaptive Differential and Integrated Calculation. 2019; Estudo de congruências com discentes cegos: uma abordagem envolvendo a sequência Fedathi e o método *van hiele*. 2014; Análise da narrativa de uma aluna cega: a inclusão nas aulas de matemática da educação básica ao ensino superior. 2019; *Teaching mathematics for blind students: a challenge at the university*. Tradução: Ensino de Matemática para alunos cegos: um desafio da Universidade. 2013; Discentes com deficiência visual e a inclusão na Educação Superior. 2018. Coluna 2: Capítulos de livro, Preconceito no ensino superior: sentidos subjetivos de uma aluna cega. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. (Org.). Subjetividade e Educação Especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 2018; Obstáculos da prática docente universitária no ensino para estudantes cegos. In: Erica do Espírito Santo Hermel; Fabrício Luiz Skupien; Roque Ismael da Costa Güllich. (Org.). Aprendendo ciências: ensino, pesquisa e extensão. 2017; Formação de professores de química: reflexões acerca de parcerias interinstitucionais na perspectiva da inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. In: Aline Andréia Nicolli; Andréa Maria Favilla Lobo. (Org.). Amazônia em diálogo: da formação às práticas docentes na educação básica. 2013; O ensino de Ciências para alunos cegos: Um relato de experiências desenvolvida com alunos de licenciatura em biologia. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no Ensino Superior. 2017; O uso de tecnologias assistivas no ensino superior para pessoas cegas. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no ensino superior. 2017; O processo de inclusão no Ensino Superior: relatos e reflexões sobre a experiência de dois licenciados em Física com deficiência visual na universidade. In: Gerson de Souza Mól; Douglas Christian Ferrari de Melo. (Org.). Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. 2018; Reações de um meio universitário à participação de alunos com deficiência visual em um curso de química. In: Paulo Marcelo Marini Teixeira; Júlio César Castilho Razera. (Org.). Ensino de Ciências. Pesquisa e pontos em discussão. 2009; Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático. In: José Albio Moreira de Sales et al. (Org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. 2014; O ambiente virtual da UFC – Solar, a Sequência Fedathi: mediando uma aluna deficiente visual da Licenciatura em Matemática na disciplina da EaD. In: Santos, Maria José C.; Vasconcelos, Francisco Herbert L.; Matos, Fernanada Cíntia C.; Aquino, Alles Lopes. (Org.). A educação matemática e a educação de jovens e adultos: experiências pedagógicas exitosas. 2017; Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – a tecnologia assistiva como aliada. In: Arlindo F. P. C. Junior, Bianca D. Líbera e Marcia O. Gomes. (Org.). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 2019; Alunos com deficiência visual x barreiras para o acesso e permanência nas instituições de educação superior de São Luís - MA. In: Paulo da trindade Nerys Silva; Sérgio Augusto ; Izidoro Cruz Neto. (Org.). Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI: atividade física e saúde e formação profissional. 2013; Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior de São Luís – MA. In: Marilete Geralda da Silva; Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. (Org.). Faces da Inclusão. 2010. Coluna 3: Livros, não há.

APÊNDICE D

Quadro 4 – Artigos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

N.	Título	Autor	Ano da publicação
1	A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg	Bento Selau da Silva Junior	2016
2	A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas	Danielle Sousa Silva	2019
3	Autonomia, Formação, Deficiência Visual E Ledores	Maria Cristina Dancham Simões	2016
4	Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior um relato de experiência	Eduardo Gauze Alexandrino	2017
5	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?	Bento Selau da Silva Junior	2017
6	Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG	Felipe Almeida de Mello	2017
7	Genealogia da Ideia de Superação por Cegos: um estudo com base em Vygotsky	Bento Selau da Silva Junior	2015
8	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	Luciano Tadeu Esteves Pansanato	2016
9	Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância	Taíssa Vieira Lozano Burci	2018
10	Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química	Anelise Maria Regiani	2013
11	O Braille Fácil Em Matemática No Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia	Felipe Moraes dos Santos	2017
12	Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior	Marcos André Ferreira Estácio	2016
13	Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	Woquiton Lima Fernandes	2015
14	Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil	Bento Selau da Silva Junior	2014
15	Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa	Jackeline Susann Souza da Silva	2017
16	Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores	Roseli Albino dos Santos	2015

Fonte: A autora, com base em pesquisas nos periódicos da área, no Portal de Periódicos da CAPES e nos GTs 11 e 15 da ANPED.

Descrição do Quadro 4 #PraCegoVer. Quadro com 4 colunas e 18 linhas. Linha 1: Artigos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Linha 2: Número, Título, Autor, Ano da publicação. Linha 3 em diante: 1 A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg, Bento Selau da Silva Junior, 2016; 2 A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas, Danielle Sousa Silva, 2019; 3 Autonomia, Formação, Deficiência Visual E Ledores, Maria Cristina Dancham Simões, 2016; 4 Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior um relato de experiência, Eduardo Gauze Alexandrino, 2017; 5 Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Bento Selau da Silva Junior, 2017; 6 Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG, Felipe Almeida de Mello, 2017; 7 Genealogia da Ideia de Superação por Cegos: um estudo com base em Vygotsky, Bento Selau da Silva Junior, 2015; 8 Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso, Luciano Tadeu Esteves Pansanato, 2016; 9 Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância, Taíssa Vieira Lozano Burci, 2018; 10 Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química, Anelise Maria Regiani, 2013; 11 O Braille Fácil Em Matemática No Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia Felipe Moraes dos Santos, 2017; 12 Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior, Marcos André Ferreira Estácio, 2016; 13 Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior, Woquiton Lima Fernandes, 2015; 14 Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil, Bento Selau da Silva Junior, 2014; 15 Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa, Jackeline Susann Souza da Silva, 2017; 16 Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores, Roseli Albino dos Santos, 2015.

APÊNDICE E

Quadro 5 – Dissertações e Teses sobre o tema estudado

N.	Título	Dis. ou Tese	Autor
1	A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas	T	Michele Waltz Comarú
2	A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos	D	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes
3	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	T	Ana Cristina Silva Soares
4	A information literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia?	T	Jeane Passos Santana
5	Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática : o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego.	D	Sandro Salles Gonçalves
6	Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional	T	Marla Vieira Moreira de Oliveira
7	Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão	D	Ivone das Dores de Jesus
8	Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus ledores	D	Maria Cristina Danchan Simões
9	Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará	D	Vera Lúcia Pontes Juvêncio
10	Descrição de imagens: um estudo discursivo de provas de vestibular adaptadas para deficientes visuais	D	Valéria de Vasconcelos Santana
11	Design de moda e neuroeducação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual	T	Geraldo Coelho Lima Junior
12	Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências	D	Renato Marcone
13	Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski	T	Bento Selau da Silva Junior
14	Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático	D	Bruna da Silva Ferreira Miranda
15	Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas	D	Amabriane da Silva Oliveira Shimite
16	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	D	Raphaela de Lima Cruz
17	Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no Ensino à Distância	D	Lúcio Ricarte Serra Junior

18	O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual	D	Patrícia Neves Raposo
19	O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia: a tecnologia assistiva e as interações sociais	D	Ivani Cristina Voos
20	O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS	D	Alberto Dantas de Souza
21	Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso -	D	Maria Carolina Albuquerque de Azevedo
22	Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	D	Teana Fátima Brandão de Souza
23	Possibilidades e limitações nas práticas pedagógicas no ensino superior: uma análise do material didático e dos recursos de tecnologia assistiva acessíveis as pessoas com deficiência visual	D	Judith Vilas Boas Santiago
24	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	D	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins
25	Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior	D	Daniele Sentevil da Silva
26	Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas	D	Uilian Donizeti Vigentim
27	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá	D	Graça Auxiliadora Nobre Lopes
28	Um estudante cego no curso de licenciatura em música da ufrn: questões de acessibilidade curricular e física	D	Isaac Samir Cortez de Melo

Fonte: A autora, com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descrição do Quadro 5 #PraCegoVer. Quadro composto por 4 colunas e 30 linhas. Linha 1: Dissertações e Teses sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Linha 2: Número, Título, Dissertação ou Tese, Autor. Linha 3 em diante: 1 A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas, tese, Michele Waltz Comarú; 2 A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos, dissertação, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes; 3 A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores, tese, Ana Cristina Silva Soares; 4 A information literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia? Tese, Jeane Passos Santana; 5 Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática : o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego, dissertação, Sandro Salles Gonçalves; 6 Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional, tese, Marla Moreira Vieira de Oliveira; 7 Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão, dissertação Ivone das Dores de Jesus; 8 Autonomia e dependência

na relação entre estudantes com deficiência visual e seus ledores, dissertação, Maria Cristina Danchan Simões; 9 Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará, dissertação, Vera Lúcia Pontes Juvêncio; 10 Descrição de imagens: um estudo discursivo de provas de vestibular adaptadas para deficientes visuais, dissertação, Valéria de Vasconcelos Santana; 11 Design de moda e neuro educação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual, tese, Geraldo Coelho Lima Junior; 12 Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências, dissertação, Renato Marcone; 13 Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky, tese, Bento Selau da Silva Junior; 14 Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático, dissertação, Bruna da Silva Ferreira Miranda; 15 Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas, dissertação, Amabriane da Silva Oliveira Shimite; 16 Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB, dissertação, Raphaela de Lima Cruz; 17 Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no Ensino à Distância, dissertação Lúcio Ricarte Serra Júnior; 18 O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual, dissertação, Patrícia Neves Raposo; 19 O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia: a tecnologia assistiva e as interações sociais, dissertação, Ivani Cristina Voos; 20 O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS, dissertação, Alberto Dantas de Souza; 21 O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS, dissertação, Maria Carolina Albuquerque de Azevedo; 22 Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual, dissertação, Teana Fátima Brandão de Souza; 23 Possibilidades e limitações nas práticas pedagógicas no ensino superior: uma análise do material didático e dos recursos de tecnologia assistiva acessíveis as pessoas com deficiência visual, dissertação, Judith Vilas Boas Santiago; 24 Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos, dissertação, Lisie Marlene da Silveira Melo Martins; 25 Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, dissertação, Daniele Sentevil da Silva; 26 Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, dissertação, Uilan Donizeti Vigentim; 27 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá, dissertação, Graça Auxiliadora Nobre Lopes; 28 Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física, dissertação, Isaac Samir Cortez de Melo.

APÊNDICE F

Tabela 1 – Tipos de NEE dos alunos do Ensino Superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018)

Tipo de NEE	2009		2010		2011		2012		2013	
	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE
Baixa Visão	6.881	*29,74*	7.292	*28,93*	7395	*25,47*	8.399	*24,24*	8.830	*23,36*
Cegueira	3.063	*13,24*	3.957	*15,70*	4741	*16,33*	5.186	*14,96*	5.773	*15,27*
Total Deficiência Visual	**9.944**	***42,98***	**11.249**	***44,63***	**12.136**	***41,80***	**13.585**	***39,20***	**14.603**	***38,64***
Def. Auditiva	5.207	*22,51*	3.179	*12,61*	5065	*17,45*	7.464	*21,54*	8.559	*22,65*
Surdez	2.280	*9,86*	2.893	*11,48*	2067	*7,12*	2.197	*6,34*	2.061	*5,45*
Deficiência Física	4.979	*21,52*	7069	*28,05*	7732	*26,63*	9.007	*25,99*	10.354	*27,39*
Deficiência Intelectual	NA	*0*	597	*2,37*	597	*2,06*	744	*2,15*	746	*1,97*
Deficiência Múltipla	553	*2,39*	543	*2,15*	985	*3,39*	666	*1,92*	524	*1,39*
Superdotação	NA	*0,00*	NA	*0,00*	1198	*4,13*	1.370	*3,95*	1.316	*3,48*
Surdo-cegueira	210	*0,91*	282	*1,12*	211	*0,73*	171	*0,49*	208	*0,55*
Autismo Infantil	NA	*0,00*	NA	*NA*	49	*0,17*	192	*0,55*	171	*0,45*
Síndrome de Asperger	NA	*0,00*	NA	*NA*	35	*0,12*	46	*0,13*	72	*0,19*
Síndrome de Rett	NA	*0,00*	NA	*NA*	32	*0,11*	27	*0,08*	31	*0,08*
Transtorno Desintegrativo	NA	*0,00*	NA	*NA*	53	*0,18*	62	*0,18*	85	*0,22*
Deficiência Mental	540	*2,33*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*
Total casos válidos	23.713	*102,50*	25.812	*102,41*	30.160	*103,88*	35.531	*102,52*	38.730	*102,47*
Redundâncias	578	*2,50*	607	*2,41*	1.127	*3,88*	875	*2,52*	934	*2,47*
Total NEE	23.135	*100,00*	25.205	*100,00*	29.033	*100,00*	34.656	*100,00*	37.796	*100,00*
TOTAL	6.982.018		8.337.219		8.961.724		9.565.483		9.929.289	

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Tipo de NEE	2014		2015		2016		2017		2018	
	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE
Baixa Visão	10.351	*22,96*	12.297	*23,79*	14.675	*29,46*	14.236	*21,91*	17.041	*28,64*
Cegueira	2.442	*5,42*	2582	*5,00*	2.858	*5,74*	2909	*4,48*	3398	*5,71*
Total Deficiência Visual	12.793	*28,37*	14.879	*28,79*	17.533	*35,20*	17.235	*26,53*	20439	*34,35*
Def. Auditiva	7.667	*17,00*	7.550	*14,61*	7.124	*14,30*	7572	*11,65*	8.204	*13,79*
Surdez	2.361	*5,24*	2.464	*4,77*	2.520	*5,06*	2857	*4,40*	3.053	*5,13*
Deficiência Física	**14.216**	***31,53***	**18.210**	***35,23***	**18.319**	***36,78***	**20.146**	***31,01***	**21.762**	***36,58***
Deficiência Intelectual	1.346	*2,99*	2.280	*4,41*	1.895	*3,80*	2724	*4,19*	3.662	*6,16*
Deficiência Múltipla	781	*1,73*	844	*1,63*	1.079	*2,17*	961	*1,48*	1.336	*2,25*
Superdotação	5.295	*11,74*	5.883	*11,38*	1.509	*3,03*	1475	*2,27*	2.000	*3,36*
Surdo-cegueira	152	*0,34*	156	*0,30*	139	*0,28*	210	*0,32*	203	*0,34*
Autismo Infantil	1.150	*2,55*	231	*0,45*	317	*0,64*	520	*0,80*	210	*0,35*
Síndrome de Asperger	147	*0,33*	197	*0,38*	309	*0,62*	501	*0,77*	669	*1,12*
Síndrome de Rett	88	*0,20*	57	*0,11*	68	*0,14*	192	*0,30*	253	*0,43*
Transtorno Desintegrativo	173	*0,38*	146	*0,28*	128	*0,26*	298	*0,46*	333	*0,56*
Deficiência Mental	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*
Total casos válidos	46.169	*102,40*	52.897	*102,34*	50.940	*102,26*	54.601	*84,04*	62.124	*104,42*
Redundâncias	1081	*2,40*	1.212	*2,34*	1127	*2,26*	0	*0,00*	2.628	*4,42*
Total NEE	45.088	*100,00*	51.685	*100,00*	49.813	*100,00*	64.971	*100,00*	59.496	*100,00*
TOTAL	10.793.935		11.187.296		11.449.222		11.589.194		12.043.993	

Fonte: A autora com base, nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição da Tabela 1 #PraCegoVer. Linha 1 e 2: tipo de NEE, 2009 a 2018, número, porcentagem NEE. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Baixa visão: 6.881, 29,74%, 7.292, 28,93%, 7.395, 25,47%, 8.399, 24,24%, 8.830, 23,36%, 10.351, 22,96%, 12.297, 23,79%, 14.675, 29,46%, 14.236, 21,91%, 17.041, 28,64%. Cegueira: 3.063, 13,24%, 3.957, 15,70%, 4.741, 16,33%, 5.186, 14,96%, 5.773, 15,27%, 2.442, 5,42%, 2.582, 5,00%, 2.858, 5,74%, 2.909, 4,48%, 3.398, 5,71%. Total Deficiência Visual: negrito, 9.944, 42,98%, 11.249, 44,63%, 12.136, 41,80%, 13.585, 39,20%, 14.603, 38,64%, fim negrito, 12.793, 28,37%, 14.879, 28,79%, 17.533, 35,20%, 17.135, 26,53%, 20.439, 34,35%. Deficiência Auditiva: 5.207, 22,51%, 3.179, 12,61%, 5.065, 17,45%, 7.464, 21,54%, 8.559, 22,65%, 7.667, 17,00%, 7.550, 14,61%, 7.124, 14,30%, 7.572, 11,65%, 8.204, 13,79%. Surdez: 2.280, 9,86%, 2.893, 11,48%, 2.067, 7,12%, 2.197, 6,34%, 2.061, 5,45%, 2.361, 5,24%, 2.464, 4,77%, 2.520, 5,06%, 2.857, 4,40%, 3.053, 5,13%. Deficiência Física: 4.979, 21,52%, 7.069, 28,05%, 7.732,

26,63%, 9.007, 25,99%, 10.354, 27,39%, início negrito, 14.216, 31,53%, 18.210, 35,23%, 18.319, 36,78%, 20.146, 31,01%, 21.762, 36,58%. Deficiência Intelectual: não se aplica, 0, 597, 2,37%, 597, 2,06%, 744, 2,15%, 746, 1,97%, 1.346, 2,99%, 2.280, 4,41%, 1.895, 3,80%, 2.724, 4,19%, 3.662, 6,16%. Deficiência Múltipla: 553, 2,39%, 543, 2,15%, 985, 3,39%, 666, 1,92%, 524, 1,39%, 781, 1,73%, 844, 1,63%, 1.079, 2,17%, 961, 1,48%, 1.336, 2,25%. Superdotação: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 1.198, 4,13%, 1.370, 3,95%, 1.316, 3,48%, 5.295, 11,74%, 5.883, 11,38%, 1.509, 3,03%, 1.475, 2,27%, 2.000, 3,36%. Surdo-cegueira: 210, 0,91%, 282, 1,12%, 211, 0,73%, 171, 0,49%, 208, 0,55%, 152, 0,34%, 156, 0,30%, 139, 0,28%, 210, 0,32%, 203, 0,34%. Autismo Infantil: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 49, 0,17%, 192, 0,55%, 171, 0,45%, 1.150, 2,55%, 231, 0,45%, 317, 0,64%, 520, 0,80%, 210, 0,35%.Síndrome de Asperger: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 35, 0,12%, 46, 0,13%, 72, 0,19%, 147, 0,33%, 197, 0,38%, 309, 0,62%, 501, 0,77%, 669, 1,12%. Síndrome de Rett: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 32, 0,11%,

27, 0,08%, 31, 0,08%, 88, 0,20%, 57, 0,11%, 68, 0,14%, 192, 0,30%, 253, 0,43%. Transtorno Desintegrativo: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 53, 0,18%, 62, 0,18%, 85, 0,22%, 173, 0,38%, 146, 0,28%, 128, 0,26%, 298, 0,46%, 333, 0,56%. Deficiência Mental: 540, 2,33%, 2010 em diante não se aplica. Total casos válidos: 23.713, 102,50%, 25.812, 102,41%, 30.160, 103,88%, 35.531, 102,52%, 38.730, 102,47%, 46.169, 102,40%, 52.897, 102,34%, 50.940, 102,26%, 54.601, 84,04%, 62.124, 104,42%. Redundâncias: 578, 2,50%, 607, 2,41%, 1.127, 3,88%, 875, 2,52%, 934, 2,47%, 1.081, 2,40%, 1.212, 2,34%, 1.127, 2,26%, 0, 0%, 2.628, 4,42%. Total NEE: 23.135, 100%, 25.205, 100%, 29.033, 100%, 34.656, 100%, 37.796, 100%, 45.088, 100%, 51.685, 100%, 49.813, 100%, 64.971, 100%, 59.496, 100%. Total: 6.982.018, vazia, 8.337.219, vazia, 8.961.724, vazia, 9.565.483, vazia, 9.929.289, vazia, 10.793.935, vazia, 11.187.296, vazia, 11.449,222, vazia, 11.589.194, vazia, 12.043.993, vazia.

APÊNDICE G

Tabela 2 – Ajuda à pessoa com deficiência dos cursos superiores: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018)

Região	Unidades Federativas IBGE	2009		2010		2011		2012		2013	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Norte	11 Rondônia	454	*0,72*	165	*0,55*	187	*0,61*	181	*0,56*	194	*0,60*
	12 Acre	199	*0,32*	75	*0,25*	94	*0,31*	54	*0,17*	60	*0,19*
	13 Amazonas	708	*1,12*	412	*1,38*	572	*1,86*	639	*1,98*	325	*1,00*
	14 Roraima	181	*0,29*	70	*0,23*	92	*0,30*	101	*0,31*	95	*0,29*
	15 Pará	1146	*1,81*	443	*1,48*	540	*1,76*	511	*1,59*	648	*2,00*
	16 Amapá	162	*0,26*	105	*0,35*	106	*0,34*	102	*0,32*	95	*0,29*
	17 Tocantins	444	*0,70*	101	*0,34*	122	*0,40*	130	*0,40*	103	*0,32*
Nordeste	21 Maranhão	511	*0,81*	227	*0,76*	286	*0,93*	274	*0,85*	330	*1,02*
	22 Piauí	351	*0,56*	252	*0,84*	259	*0,84*	283	*0,88*	293	*0,90*
	23 Ceará	591	*0,94*	299	*1,00*	401	*1,30*	389	*1,21*	515	*1,59*
	24 Rio Grande do Norte	353	*0,56*	251	*0,84*	265	*0,86*	293	*0,91*	391	*1,21*
	25 Paraíba	493	*0,78*	319	*1,07*	296	*0,96*	307	*0,95*	330	*1,02*
	26 Pernambuco	968	*1,53*	575	*1,93*	645	*2,10*	663	*2,06*	735	*2,27*
	27 Alagoas	326	*0,52*	85	*0,28*	215	*0,70*	214	*0,66*	253	*0,78*
	28 Sergipe	404	*0,64*	172	*0,58*	205	*0,67*	227	*0,71*	229	*0,71*
	29 Bahia	2.440	*3,86*	814	*2,73*	877	*2,85*	977	*3,03*	1207	*3,73*
Sudeste	31 Minas Gerais	4.691	*7,43*	2479	*8,31*	2602	*8,46*	2839	*8,82*	2732	*8,44*
	32 Espírito Santo	724	*1,15*	443	*1,48*	434	*1,41*	520	*1,62*	463	*1,43*
	33 Rio de Janeiro	2.843	*4,50*	1693	*5,67*	1951	*6,35*	1909	*5,93*	1797	*5,55*
	35 São Paulo	**12.186**	***19,29***	**6301**	***21,12***	**6545**	***21,29***	**7056**	***21,92***	**7041**	***21,74***

Continuação da tabela de Ajuda à Pessoa com Deficiência.

Região	Unidades Federativas IBGE	2014		2015		2016		2017		2018	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Norte	11 Rondônia	218	*0,66*	227	*0,67*	253	*0,73*	264	*0,74*	294	*0,77*
	12 Acre	106	*0,32*	100	*0,30*	108	*0,31*	111	*0,31*	119	*0,31*
	13 Amazonas	344	*1,03*	327	*0,97*	405	*1,17*	424	*1,19*	480	*1,25*
	14 Roraima	89	*0,27*	114	*0,34*	110	*0,32*	102	*0,29*	116	*0,30*
	15 Pará	654	*1,97*	628	*1,85*	705	*2,03*	720	*2,02*	802	*2,10*
	16 Amapá	134	*0,40*	130	*0,38*	153	*0,44*	153	*0,43*	163	*0,43*
	17 Tocantins	148	*0,44*	203	*0,60*	210	*0,61*	235	*0,66*	244	*0,64*
Nordeste	21 Maranhão	385	*1,16*	400	*1,18*	442	*1,27*	501	*1,40*	608	*1,59*
	22 Piauí	354	*1,06*	494	*1,46*	472	*1,36*	503	*1,41*	535	*1,40*
	23 Ceará	673	*2,02*	761	*2,25*	846	*2,44*	923	*2,59*	981	*2,56*
	24 Rio Grande do Norte	408	*1,23*	407	*1,20*	455	*1,31*	470	*1,32*	501	*1,31*
	25 Paraíba	412	*1,24*	453	*1,34*	434	*1,25*	413	*1,16*	518	*1,35*
	26 Pernambuco	790	*2,37*	786	*2,32*	830	*2,39*	897	*2,51*	1061	*2,77*
	27 Alagoas	250	*0,75*	239	*0,71*	224	*0,65*	226	*0,63*	284	*0,74*
	28 Sergipe	247	*0,74*	257	*0,76*	289	*0,83*	296	*0,83*	330	*0,86*
	29 Bahia	1231	*3,70*	1296	*3,83*	1425	*4,11*	1561	*4,37*	1782	*4,66*
Sudeste	31 Minas Gerais	2854	*8,58*	2977	*8,79*	3094	*8,92*	3280	*9,19*	3460	*9,04*

	32 Espírito Santo	535	*1,61*	593	*1,75*	606	*1,75*	646	*1,81*	696	*1,82*
	33 Rio de Janeiro	1931	*5,80*	2031	*6,00*	2101	*6,06*	2225	*6,23*	2138	*5,59*
	35 São Paulo	**7393**	***22,22***	**7448**	***21,99***	**7565**	***21,80***	**7430**	***20,82***	**7662**	***20,03***

Continuação da tabela de Ajuda à Pessoa com Deficiência.

Região	Unidades Federativas	2009		2010		2011		2012		2013	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Sul	41 Paraná	4.389	*6,95*	1874	*6,28*	1826	*5,94*	1977	*6,14*	2001	*6,18*
	42 Santa Catarina	2.801	*4,43*	1249	*4,19*	1277	*4,15*	1262	*3,92*	1379	*4,26*
	43 Rio Grande do Sul	3.734	*5,91*	1819	*6,10*	1990	*6,47*	1944	*6,04*	2001	*6,18*
Centro Oeste	50 Mato Grosso do Sul	1.209	*1,91*	284	*0,95*	297	*0,97*	304	*0,94*	333	*1,03*
	51 Mato Grosso	1.187	*1,88*	405	*1,36*	479	*1,56*	507	*1,57*	525	*1,62*
	52 Goiás	1.372	*2,17*	601	*2,01*	800	*2,60*	781	*2,43*	878	*2,71*
	53 Distrito Federal	780	*1,23*	639	*2,14*	592	*1,93*	575	*1,79*	500	*1,54*

Região	Unidades Federativas	2014		2015		2016		2017		2018	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Sul	41 Paraná	2162	*6,50*	2137	*6,31*	2184	*6,29*	2164	*6,06*	2252	*5,89*
	42 Santa Catarina	1390	*4,18*	1357	*4,01*	1396	*4,02*	1427	*4,00*	1462	*3,82*
	43 Rio Grande do Sul	2093	*6,29*	2171	*6,41*	2196	*6,33*	2253	*6,31*	2290	*5,99*
Centro	50 Mato Grosso do Sul	425	*1,28*	431	*1,27*	445	*1,28*	377	*1,06*	419	*1,10*

Oeste	51 Mato Grosso	569	*1,71*	539	*1,59*	572	*1,65*	613	*1,72*	656	*1,71*
	52 Goiás	877	*2,64*	995	*2,94*	1031	*2,97*	939	*2,63*	1157	*3,02*
	53 Distrito Federal	546	*1,64*	554	*1,64*	711	*2,05*	753	*2,11*	766	*2,00*

Continuação da tabela de Ajuda à Pessoa com Deficiência.

		2009		2010		2011		2012		2013	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**
Totais	Possui o Item	45.647	*72,26*	22152	*74,25*	23955	*77,91*	25019	*77,71*	25453	*78,60*
	Total Válido	63.051	*99,81*	28900	*96,87*	29699	*96,59*	31043	*96,42*	31121	*96,11*
	Omissos	121	*0,19*	935	*3,13*	1047	*3,41*	1151	*3,58*	1261	*3,89*
	Total	63.172	*100,00*	29835	*100,00*	30746	*100,00*	32194	*100,00*	32382	*100,00*
Totais Regiões	Norte	3294	5,21	1371	4,60	1713	5,57	1718	5,34	1520	4,69
	Nordeste	6.437	*10,19*	2.994	*10,04*	3.449	*11,22*	3.627	*11,27*	4.283	*13,23*
	Sudeste	**20.444**	***32,36***	**10.916**	***36,59***	**11.532**	***37,51***	**12.324**	***38,28***	**12.033**	***37,16***
	Sul	10.924	*17,29*	4.942	*16,56*	5.093	*16,56*	5.183	*16,10*	5.381	*16,62*
	Centro-Oeste	4.548	*7,20*	1.929	*6,47*	2.168	*7,05*	2.167	*6,73*	2.236	*6,91*

		2014		2015		2016		2017		2018	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**
Total	Possui o Item	27218	*81,80*	28055	*82,82*	29262	*84,34*	29906	*83,79*	31776	*83,06*
	Total Válido	31905	*95,89*	32397	*95,64*	33031	*95,20*	33581	*94,08*	35076	*91,69*
	Omissos	1368	*4,11*	1476	*4,36*	1664	*4,80*	2112	*5,92*	3180	*8,31*
	Total	33273	*100,00*	33873	*100,00*	34.695	*100,00*	35.693	*100,00*	38.256	*100,00*
Totais Regiões	Norte	1693	5,09	1729	5,10	1944	5,60	2009	5,63	2218	5,80
	Nordeste	4.750	*14,28*	5.093	*15,04*	5.417	*15,61*	5.790	*16,22*	6.600	*17,25*

	Sudeste	**12.713**	***38,21***	**13.049**	***38,52***	**13.366**	***38,52***	**13.581**	***38,05***	**13.956**	***36,48***
	Sul	5.645	*16,97*	5.665	*16,72*	5.776	*16,65*	5.844	*16,37*	6.004	*15,69*
	Centro-Oeste	2.417	*7,26*	2.519	*7,44*	2.759	*7,95*	2.682	*7,51*	2.998	*7,84*

Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição da Tabela 2 #PraCegoVer. Linhas 1 e 2: Região, Unidades Federativas IBGE, 2009 a 2018, número porcentagem. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Norte. 11 Rondônia: 454, 0,72%, 165, 0,55%, 187, 0,61%, 181, 0,56%, 194, 0,60%, 218, 066%, 227, 0,67%, 253, 0,73%, 264, 0,74%, 294, 0,77%. 12 Acre: 199, 0,32%, 75, 0,25%, 94, 0,31%, 54, 0,17%, 60, 0,19%, 106, 0,32%, 100, 0,30%, 108, 0,31%, 111, 0,31%, 119, 0,31%. 13 Amazonas: 708, 1,12%, 412, 1,38%, 572, 1,86%, 639, 1,98%, 325, 1,00%, 344, 1,03%, 327, 0,97%, 405, 1,17%, 424, 1,19%, 480, 1,25%. 14 Roraima: 181, 0,29%, 70, 0,23%, 92, 0,30%, 101, 0,31%, 95, 0,29%, 89, 0,27%, 114, 0,34%, 110, 0,32%, 102, 0,29%, 116, 0,30%. 15 Pará: 1.146, 1,81%, 443, 1,48%, 540, 1,76%, 511, 1,59%, 648, 2,00%, 654, 1,97%, 628, 1,85%, 705, 2,03%, 720, 2,02%, 802, 2,10%. 16 Amapá: 162, 0,26%, 105, 0,35%, 106, 0,34%, 102, 0,32%, 95, 0,29%, 134, 0,40%, 130, 0,38%, 153, 0,44%, 153, 0,43%, 163, 0,43%. 17 Tocantins: 444, 0,70%, 101, 0,34%, 122, 0,40%, 130, 0,40%, 103, 0,32%, 148, 0,44%, 203, 0,60%, 210, 0,61%, 235, 0,66%, 244, 0,64%. Total Norte: 3.294, 5,21%, 1.371, 4,60%, 1.713, 5,57%, 1.718, 5,34%, 1.520, 4,69%, 1.693, 5,09%, 1.729, 5,10%, 1.944, 5,60%, 2.009, 5,63%, 2.218, 5,80%. Nordeste. 21 Maranhão: 511, 0,81%, 227, 0,76%, 286, 0,93%, 274, 0,85%, 330, 1,02%, 385, 1,16%, 400, 1,18%, 442, 1,27%, 501, 1,40%, 608, 1,59%. 22 Piauí: 351, 0,56%, 252, 0,84%, 259, 0,84%, 283, 0,88%, 293, 0,90%, 354, 1,06%, 494, 1,46%, 472, 1,36%, 503, 1,41%, 535, 1,40%. 23 Ceará: 591, 0,94%, 299, 1,00%, 401, 1,30%, 389, 1,21%, 515, 1,59%, 673, 2,02%, 761, 2,25%, 846, 2,44%, 923, 2,59%, 981, 2,56%. 24 Rio Grande do Norte: 353, 0,56%, 251, 0,84%, 265, 0,86%, 293, 0,91%, 391, 1,21%, 408, 1,23%, 407, 1,20%, 455, 1,31%, 470, 1,32%, 501, 1,31%. 25 Paraíba: 493, 0,78%, 319, 1,07%, 296, 0,96%, 307, 0,95%, 330, 1,02%, 412, 1,24%, 453, 1,34%, 434, 1,25%, 413, 1,16%, 518, 1,35%. 26 Pernambuco: 968, 1,53%, 575, 1,93%, 645, 2,10%, 663, 2,06%, 735, 2,27%, 790, 2,37%, 786, 2,32%, 830, 2,39%, 897, 2,51%, 1.061, 2,77%. 27 Alagoas: 326, 0,52%, 85, 0,28%, 215, 0,70%, 214, 0,66%, 253, 0,78%, 250, 0,75%, 239, 0,71%, 224, 0,65%, 226, 0,63%, 284, 0,74%. 28 Sergipe: 404, 0,64%, 172, 0,58%, 205, 0,67%, 227, 0,71%, 229, 0,71%, 247, 0,74%, 257, 0,76%, 289, 0,83%, 296, 0,83%, 330, 0,86%. 29 Bahia: 2.440, 3,86%, 814, 2,73%, 877, 2,85%, 977, 3,03%, 1.207, 3,73%, 1.231, 3,70%, 1.296, 3,83%, 1.425, 4,11%, 1.561, 4,37%, 1.782, 4,66%. Total Nordeste: 6.437, 10,19%, 2.994, 10,04%, 3.449, 11,22%, 3.627, 11,27%, 4.283, 13,23%, 4.750, 14,28%, 5.093, 15,04%, 5.417, 15,61%, 5.790, 16,22%, 6.600, 17,25%. Sudeste. 31 Minas Gerais: 4.691, 7,43%, 2.479, 8,31%, 2.602, 8,46%, 2.839, 8,82%, 2.732, 8,44%, 2.854, 8,58%, 2.977, 8,79%, 3.094, 8,92%, 3.280, 9,19%, 3.460, 9,04%. 32 Espírito Santo: 724, 1,15%, 443, 1,48%, 434, 1,41%, 520, 1,62%, 463, 1,43%, 535, 1,61%, 593, 1,75%, 606, 1,75%, 646, 1,81%, 696, 1,82%. 33 Rio de Janeiro: 2.843, 4,50%, 1.693, 5,67%, 1.951, 6,35%, 1.909, 5,93%, 1.797, 5,55%, 1.931, 5,80%, 2.031, 6,00%, 2.101, 6,06%, 2.225, 6,23%, 2.138, 5,59%. Negrito 35 São Paulo: 12.186, 19,29%, 6.301, 21,12%, 6.545, 21,29%, 7.056, 21,92%, 7.041, 21,74%, 7.393, 22,22%, 7.448, 21,99%, 7.565, 21,80%, 7.430, 20,82%, 7.662, 20,03%. Total Sudeste: 20.444, 32,36%, 10.916, 36,59%, 11.532, 37,51%, 12,324, 38,28%, 12.033, 37,16%, 12.713, 38,21%, 13.049, 38,52%, 13.366, 38,52%, 13.581, 38,05%, 13.956, 36,48% fim negrito. Sul. 41 Paraná: 4.389, 6,95%, 1.874, 6,28%, 1.826, 5,94%, 1.977, 6,14%, 2.001, 6,18%, 2.162, 6,50%, 2.137, 6,31%, 2.184, 6,29%, 2.164, 6,06%, 2.252, 5,89%. 42 Santa Catarina: 2.801, 4,43%, 1.249, 4,19%, 1.277, 4,15%, 1.262, 3,92%, 1.379, 4,26%, 1.390, 4,18%, 1.357, 4,01%, 1.396, 4,02%,

1.427, 4,00%, 1.462, 3,82%. 43 Rio Grande do Sul: 3.734, 5,91%, 1.819, 6,10%, 1.990, 6,47%, 1.944, 6,04%, 2.001, 6,18%, 2.093, 6,29%, 2.171, 6,41%, 2.196, 6,33%, 2.253, 6,31%, 2.290, 5,99%. Total Sul: 10.924, 17,29%, 4.942, 16,56%, 5.093, 16,56%, 5.183, 16,10%, 5.381, 16,62%, 5.645, 16,97%, 5.665, 16,72%, 5.776, 16,65%, 5.844, 16,37%, 6.004, 15,69%. Centro-Oeste. 50 Mato Grosso do Sul: 1.209, 1,91%, 284, 0,95%, 297, 0,97%, 304, 0,94%, 333, 1,03%, 425, 1,28%, 431, 1,27%, 445, 1,28%, 377, 1,06%, 419,1,10%. 51 Mato Grosso: 1.187, 1,88%, 405, 1,36%, 479, 1,56%, 507, 1,57%, 525, 1,62%, 569, 1,71%, 539, 1,59%, 572, 1,65%, 613, 1,72%, 656, 1,71%. 52 Goiás: 1.372, 2,17%, 601, 2,01%, 800, 2,60%, 781, 2,43%, 878, 2,71%, 877, 2,64%, 995, 2,94%, 1.031, 2,97%, 939, 2,63%, 1.157, 3,02%. 53 Distrito Federal: 780, 1,23%, 639, 2,14%, 592, 1,93%, 575, 1,79%, 500, 1,54%, 546, 1,64%, 554, 1,64%, 711, 2,05%, 753, 2,11%, 766, 2,00%. Total Centro-Oeste: 4.548, 7,20%, 1.929, 6,47%, 2.168, 7,05%, 2.167, 6,73%, 2.236, 6,91%, 2.417, 7,26%, 2.519, 7,44%, 2.759, 7,95%, 2.682, 7,51%, 2.998, 7,84%. Possui o item: 45.647, 72,26%, 22.152, 74,25%, 23.955, 77,91%, 25.019, 77,71%, 25.453, 78,60%, 27.218, 81,80%, 28.055, 82,82%, 29.262, 84,34%, 29.906, 83,79%, 31.776, 83,06%. Total válido: 63.051, 99,81%, 28.900, 96,87%, 29.699, 96,59%, 31.043, 96,42%, 31.121, 96,11%, 31.905, 95,89%, 32.397, 95,64%, 33.031, 95,20%, 33.351, 94,08%, 35.076, 91,69%. Omissos: 121, 0,19%, 935, 3,13%, 1.047, 3,41%, 1.151, 3,58%, 1.261, 3,89%, 1.368, 4,11%, 1.476, 4,36%, 1.664, 4,80%, 2.112, 5,92%, 3.180, 8,31%. Total: 63.172, 100%, 29.835, 100%, 30.746, 100%, 32.194, 100%, 32.382, 100%, 33.273, 100%, 33.873, 100%, 34.695, 100%, 35.693, 100%, 38.256, 100%.

APÊNDICE H

Tabela 3 – Acessibilidade Arquitetônica dos Locais de Oferta: dados do Censo da Educação Superior (2017 e 2018)

Regiões	Unidades Federativas IBGE	2017		2018	
		NUM	%	NUM	%
Norte	11 Rondônia	2964	*0,83*	4868	*0,63*
	12 Acre	1043	*0,29*	1529	*0,20*
	13 Amazonas	2866	*0,80*	3960	*0,52*
	14 Roraima	541	*0,15*	746	*0,10*
	15 Pará	8303	*2,33*	14481	*1,89*
	16 Amapá	870	*0,24*	1271	*0,17*
	17 Tocantins	2342	*0,66*	3568	*0,46*
Nordeste	21 Maranhão	4587	*1,28*	8922	*1,16*
	22 Piauí	2993	*0,84*	5148	*0,67*
	23 Ceará	5106	*1,43*	11679	*1,52*
	24 Rio Grande do Norte	2776	*0,78*	4308	*0,56*
	25 Paraíba	2736	*0,77*	4889	*0,64*
	26 Pernambuco	5727	*1,60*	9849	*1,28*
	27 Alagoas	2355	*0,66*	4013	*0,52*
	28 Sergipe	2039	*0,57*	3162	*0,41*
	29 Bahia	14032	*3,93*	21751	*2,83*
Sudeste	31 Minas Gerais	24248	*6,79*	40086	*5,22*
	32 Espírito Santo	4769	*1,34*	7862	*1,02*
	33 Rio de Janeiro	7917	*2,22*	14506	*1,89*
	35 São Paulo	**45614**	***12,78***	**70747**	***9,22***
Sul	41 Paraná	14696	*4,12*	23533	*3,07*
	42 Santa Catarina	10900	*3,05*	16967	*2,21*
	43 Rio Grande do Sul	14828	*4,15*	23089	*3,01*
Centro Oeste	50 Mato Grosso do Sul	5660	*1,59*	7767	*1,01*
	51 Mato Grosso	5907	*1,65*	9197	*1,20*
	52 Goiás	8936	*2,50*	13149	*1,71*
	53 Distrito Federal	3139	*0,88*	5129	*0,67*
Totais	Possui o item	207894	*58,23*	336176	*43,79*
	Total Pesquisado	210.855	*59,06*	349438	*45,52*
	Omissos	146.166	*40,94*	418286	*54,48*
	Total	357.021	*100,00*	767724	*100,00*
Totais Regiões	Norte	18929	5,30	30423	3,96
	Nordeste	42.351	*11,86*	73.721	*9,60*
	Sudeste	**82.548**	***23,12***	**133.201**	***17,35***
	Sul	40.424	*11,32*	63.589	*8,28*
	Centro-Oeste	23.642	*6,62*	35.242	*4,59*

Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2017 e 2018

Descrição da Tabela 3 #PraCegoVer. Linhas 1 e 2: Regiões, unidades federativas, 2017, 2018, número, porcentagem. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Norte. 11 Rondônia: 2.964, 0,83%, 4.868, 0,63%. 12 Acre: 1.043, 0,29%, 1.529, 0,20%. 13 Amazonas: 2.866, 0,80%, 3.960, 0,52%. 14 Roraima: 541, 0,15%, 746, 0,10%. 15 Pará: 8.303, 2,33%, 14.481, 1,89%. 16 Amapá: 870, 0,24%, 1.271, 0,17%. 17 Tocantins: 2.342, 0,66%, 3.568, 0,46%. Total Norte: 18.929, 5,30%, 30.423, 3,96%. Nordeste, 21 Maranhão: 4.587, 1,28%, 8.922, 1,16%. 22 Piauí: 2.993, 0,84%, 5.148, 0,67%. 23 Ceará: 5.106, 1,43%, 11.679, 1,52%. 24 Rio Grande do Norte: 2.776, 0,78%, 4.308, 0,56%. 25 Paraíba: 2.736, 0,77%, 4.889, 0,64%. 26 Pernambuco: 5.727, 1,60%, 9.849, 1,28%. 27 Alagoas: 2.355, 0,66%, 4.013, 0,52%. 28 Sergipe: 2.039, 0,57%, 3.162, 0,41%. 29 Bahia: 14.032, 3,93%, 21.751, 2,83%. Total Nordeste: 42.351, 11,86%, 73.721, 9,60%. Sudeste. 31 Minas Gerais: 24.248, 6,79%, 40.086, 5,22%.32 Espírito Santo: 4.769, 1,34%, 7.862, 1,02%, 33 Rio de Janeiro: 7.917, 2,22%, 14.506, 1,89%. Início negrito. 35 São Paulo: 45.614, 12,78%, 70.747, 9,22%. Total Sudeste: 82.548, 23,12%, 133.201, 17,35%. Fim negrito. Sul. 41 Paraná: 14.696, 4,12%, 23.533, 3,07%. 42 Santa Catarina: 10.900, 3,05%, 16.967, 2,21%. Rio Grande do Sul: 14.828, 4,15%, 23.089, 3,01%. Total Sul: 40.424, 11,32%, 63.589, 8,28%. Centro-Oeste. 50 Mato Grosso do Sul: 5.660, 1,59%, 7.767, 1,01%. 51 Mato Grosso: 5.907, 1,65%, 9.197, 1,20%. 52 Goiás: 8.936, 2,50%, 13.149, 1,71%. 53 Distrito Federal: 3.139, 0,88%, 5.129, 0,67%. Total Centro-Oeste: 23.642, 6,62%, 35.242, 4,59%. Possui o item: 207.894, 58,23%, 3336.176, 43,79%. Total Pesquisado: 210.855, 59,06%, 349.438, 45,52%. Omissos: 146.166, 40,94%, 418.286, 54,48%. Negrito Total fim negrito: 357.021, 100%, 767.724, 100%.

APÊNDICE I

Tabela 4 - Tipos de deficiência dos docentes do ensino superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2009		2010		2011		2012		2013	
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**
Baixa Visão	220	*17,35*	234	*21,35*	230	*20,76*	238	*21,29*	197	*16,27*
Cegueira	37	*2,92*	33	*3,01*	40	*3,61*	38	*3,40*	37	*3,06*
Total Docentes com Deficiência Visual	257	*20,27*	267	*24,36*	270	*24,37*	276	*24,69*	234	*19,32*
Deficiência Auditiva	174	*13,72*	213	*19,43*	211	*19,04*	207	*18,52*	249	*20,56*
Surdez	39	*3,08*	44	*4,01*	55	*4,96*	56	*5,01*	72	*5,95*
Deficiência Física	**505**	***39,83***	**554**	***50,55***	**555**	***50,09***	**564**	***50,45***	**663**	***54,75***
Deficiência Intelectual	NA	*NA*	7	*0,64*	8	*0,72*	9	*0,81*	0	*0,00*
Deficiência Múltipla	24	*1,89*	17	*1,55*	18	*1,62*	13	*1,16*	7	*0,58*
Surdocegueira	6	*0,47*	1	*0,09*	2	*0,18*	1	*0,09*	1	*0,08*
Deficiência Mental	6	*0,47*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*
Total Deficiências= DEF	1268	*100*	1096	*100*	1108	*100*	1118	*100*	1211	*100*
TOTAL	359.089		366882		378257		378939		383683	

Continuação da tabela Tipos de Deficiência dos Docentes.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2014		2015		2016		2017		2018	
	Num	% DEF	Num	% DEF	Num	% DEF	Num	% DEF	Num	% DEF
Baixa Visão	247	*18,83*	455	*26,13*	512	*28,01*	502	*25,44*	341	*19,70*
Cegueira	39	*2,97*	54	*3,10*	61	*3,34*	82	*4,16*	70	*4,04*
Total Docentes com Deficiência Visual	286	*21,80*	509	*29,24*	573	*31,35*	584	*29,60*	411	*23,74*
Deficiência Auditiva	273	*20,81*	340	*19,53*	345	*18,87*	352	*17,84*	317	*18,31*
Surdez	99	*7,55*	121	*6,95*	139	*7,60*	141	*7,15*	163	*9,42*
Deficiência Física	**658**	***50,15***	**779**	***44,74***	**775**	***42,40***	**918**	***46,53***	**854**	***49,34***
Deficiência Intelectual	1	*0,08*	1	*0,06*	0	*0,00*	1	*0,05*	1	*0,06*
Deficiência Múltipla	12	*0,91*	16	*0,92*	22	*1,20*	14	*0,71*	13	*0,75*
Surdo-cegueira	4	*0,30*	4	*0,23*	7	*0,38*	5	*0,25*	4	*0,23*
Deficiência Mental	NA	*NA*	NA	*NA*		*0,00*	NA	*NA*	NA	*NA*
Total Deficiências= DEF	1.312	*100*	1741	*100*	1828	*100*	1973	*100*	1731	*100*
TOTAL	396595		401299		397611		392036		397893	

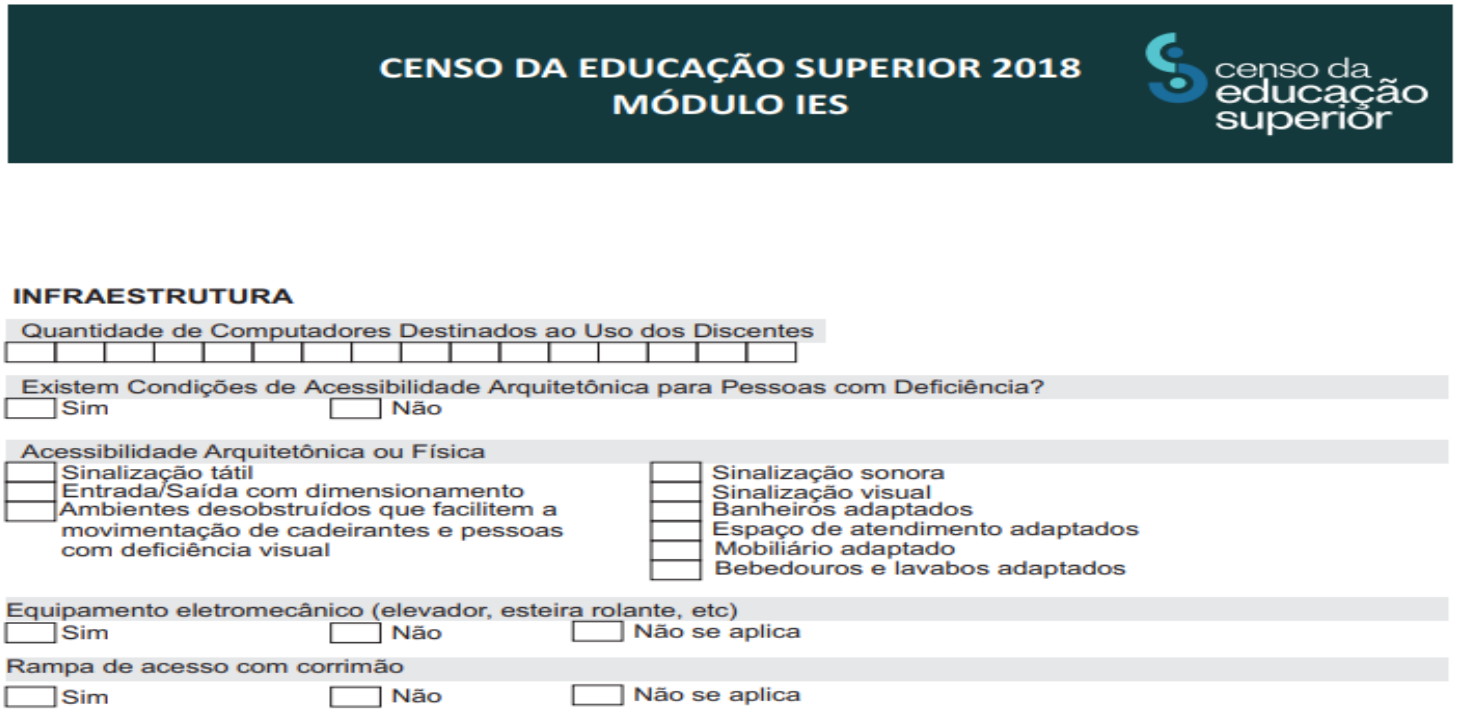
Fonte: A autora com base nos Dados do Censo da Educação Superior de 2009-2018.

Descrição tabela 4 #PraCegoVer. Linhas 1 e 2: tipo de deficiência, 2009 a 2018, número, porcentagem deficiência. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Baixa Visão: 220, 17,35%, 234, 21,35%, 230, 20,76%, 238, 21,29%, 197, 16,27%, 247, 18,83%, 455, 26,13%, 512, 28,01%, 502, 25,44%, 341, 19,70%. Cegueira: 37, 2,92%, 33, 3,01%, 40, 3,61%, 38, 3,40%, 37, 3,06%, 39, 2,97%, 54, 3,10%, 61, 3,34%, 82, 4,16%, 70, 4,04%. Início negrito Total Docentes com Deficiência Visual fim negrito: 257, 20,27%, 267, 24,36%, 270, 24,37%, 276, 24,69%, 234, 19,32%, 286, 21,80%, 509, 29,24%, 573, 31,35%, 584, 29,60%, 411, 23,74%. Deficiência Auditiva: 174, 13,72%, 213, 19,43%, 211, 19,04%, 207, 18,52%, 249, 20,56%, 273, 20,81%, 340, 19,53%, 345, 18,87%, 352, 17,84%, 317, 18,31%. Surdez: 39, 3,08%, 44, 4,01%, 55, 4,96%, 56, 5,01%, 72, 5,95%, 99, 7,55%, 121, 6,95%, 139, 7,60%, 141, 7,15%, 163, 9,42%. Início negrito. Deficiência Física: 505, 39,83%, 554, 50,55%, 555, 50,09%, 564, 50,45%, 663, 54,72%, 658, 50,15%, 779, 44,74%, 775, 42,40%, 918, 46,53%, 854, 49,34%. Fim negrito. Deficiência Intelectual: não se aplica, 0%, 7, 0,64%, 8, 0,72%, 9, 0,81%, 0, 0%, 1, 0,08%, 1, 0,06%, 0, 0%, 1, 0,05%, 1, 0,06%. Deficiência Múltipla: 24, 1,89%, 17, 1,55%, 18, 1,62%, 13, 1,16%, 7, 0,58%, 12, 0,91%, 16, 0,92%, 22, 1,20%, 14, 0,71%, 13, 0,75%. Surdo-cegueira: 6, 0,47%, 1, 0,09%, 2, 0,18%, 1, 0,09%, 1, 0,08%, 4, 0,30%, 4, 0,23%, 7, 0,38%, 5, 0,25%, 4, 0,23%. Deficiência Mental: 6, 0,47%, não se aplica nos anos de 2010 a 2018. Início negrito. Total Deficiências fim negrito: 1.268, 100%, 1.096, 100%, 1.108, 100%, 1.118, 100%, 1.211, 100%, 1.312, 100%, 1.741, 100%, 1.828, 100%, 1.973, 100%, 1.731, 100%. Início negrito. Total fim negrito: 359.089, vazia, 366.882, vazia, 378,257, vazia, 378.939, vazia, 383.683, vazia, 396.595, vazia, 401.299, vazia, 397.611, vazia, 392.611, vazia, 392, 036, vazia, 397.893, vazia.

ANEXOS

ANEXO I

Figura 1 – Imagem do questionário do Censo da Educação Superior de 2018 sobre Acessibilidade Arquitetônica



Fonte: Censo da Educação Superior de 2018.

Descrição da Figura 1 #PraCegoVer. *Print* da página do Censo da Educação Superior de 2018. Título: Censo da Educação Superior 2018 Módulo IES. Subtítulo: Infraestrutura. Todos os itens possuem quadradinhos para resposta. Quantidade de computadores destinados ao uso dos discentes. Existem condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência: sim, não. Acessibilidade arquitetônica ou física: sinalização tátil, entrada/saída com dimensionamento, ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual, sinalização sonora, sinalização visual, banheiros adaptados, espaço de atendimento adaptados, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados. Equipamento eletromecânico (elevador, esteira rolante etc.): sim, não, não se aplica. Rampa de acesso com corrimão: sim, não, não se aplica. Início da Versão Ampliada desta dissertação.

Universidade Estadual de Londrina

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: Análise Dos Indicadores Educacionais Brasileiros

LONDRINA

2021

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: Análise Dos Indicadores Educacionais Brasileiros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2021

ELISABETE CRISTINA PEREIRA ECHES

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora Prof.ª Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Prof.ª Dr.ª Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Prof.ª Dr.ª Rosemeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Londrina, _____ de _____ de 2021.

Dedico este trabalho àqueles que não tiveram condições e oportunidades de acessar o Ensino Superior, mas contribuem e sempre contribuíram de diversas maneiras para que ele exista, seja por meio de seus impostos, seja por meio de seu trabalho, direta ou indiretamente. Do mesmo modo, dedico este trabalho às pessoas com deficiência, em especial àquelas que têm deficiência visual, que buscam diariamente a superação dos obstáculos sociais postos frente a seu sucesso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àquele que me criou, me possibilitando viver e desfrutar da companhia de diversas pessoas em minha vida, que me trouxeram e me trazem alguma aprendizagem e algum crescimento.

Aos meus pais que me criaram, sustentaram e educaram da melhor maneira possível, participando enormemente em minha construção como ser humano e como cidadã. Principalmente a minha mãe Cida, que sozinha aguentou o fardo da desigualdade e do preconceito para criar seus filhos, e acabou nos deixando dias antes da defesa desta dissertação.

Aos meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado em diversos momentos de minha vida.

À humanidade que vem historicamente construindo os conhecimentos científicos a partir da vida, estes que contribuem para minha formação e de outras pessoas, principalmente a Marx e Engels que trouxeram um novo modo de enxergar a sociedade e trazem a teoria que fundamenta este estudo.

Às minhas professoras do Jardim de Infância Silvinha e Miriam; às professoras Kátia, Ema e Teresinha que me alfabetizaram, o que me possibilitou ter maior acesso ao conhecimento humano; às minhas professoras e professores de todo o Ensino Fundamental e Médio, em especial à

professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, que foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, e que foi minha professora de História no Ensino Médio e a melhor de toda esta etapa de ensino; às professoras e professores do Departamento de Educação da UEL.

À professora Silvia Márcia Ferreira Meletti, que me aceitou como orientanda, acreditando em minha pesquisa e contribuindo de modo extraordinário para minha formação como pesquisadora e como pessoa.

Às colegas e aos colegas da UEL e do Grupo de Pesquisa, que sempre me auxiliaram na minha caminhada em meus estudos.

Ao Instituto Federal do Paraná por ter possibilitado meu crescimento profissional e acadêmico. Em especial aos servidores que colaboraram diretamente com esta pesquisa: o professor da disciplina de Física, Isaias, e a bibliotecária Dina. Por fim, agradeço ao Edson, à Carol e ao Diego que auxiliaram na descrição e ampliação das imagens.

“Vocês se horrorizam com o fato de que queremos abolir a propriedade privada. No entanto, a propriedade privada foi abolida para nove décimos dos integrantes de sua sociedade; ela existe para vocês exatamente porque para nove décimos ela não existe. Vocês nos acusam de querer suprimir a propriedade cuja premissa é privar de propriedade a imensa maioria da sociedade” (Karl Marx & Friedrich Engels, 2008).

“Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia

fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia" (Paulo Freire,1996).

"Calai-vos ó falsos preconceitos. Deixai vir à luz a voz da razão" (Walkírio Ughini Bertoldo[4]).

---

[4] Primeiro advogado cego do Brasil e segunda pessoa cega a concluir o Ensino Superior no Brasil. Foi procurador geral da prefeitura de Porto Alegre, fundador da Associação Brasileira de Pais e Amigos das Vítimas de Talidomia, celebrou o primeiro acordo judicial que contemplava todas as vítimas de Talidomia no Brasil, criou a Associação de Cegos Louis Braille e foi presidente da Fundação Rio-grandense de Atendimento ao Excepcional (SELAU; DAMIANI, 2014).

ECHES, Elisabete Cristina Pereira Eches. **Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior:** análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Os indicadores educacionais subsidiam a formulação de políticas públicas, logo, são dados de extrema relevância para o campo da educação. A primeira instituição de ensino brasileira voltada para pessoas com deficiência, criada em 1854, atendia estudantes com deficiência visual. Atualmente, pesquisas apontam o aumento da matrícula de pessoas com deficiência no Ensino Superior nos últimos anos, logo entende-se a necessidade de obter informações sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual neste nível de ensino. Deste modo parte-se do seguinte problema: sendo as matrículas das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior

brasileiro o segundo maior índice entre o público-alvo da Educação Especial, qual o contexto do acesso e permanência desses indivíduos nesse nível de ensino, a partir dos indicadores educacionais da última década? Este trabalho objetivou analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, com base no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos últimos dez anos. Desse modo, utilizou-se o *software* estatístico SPSS para acessar os microdados. Em seguida, os dados foram analisados, discutidos e apresentados neste trabalho. Dessa maneira, os resultados encontrados foram: 1. na última década, entre as pessoas com deficiência, há maior número de matrículas daquelas que têm deficiência visual no Ensino Superior; 2. a maioria do público estudado é oriunda de escola pública, mas está matriculada em instituições privadas; 3. a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e isso se manteve em todos os anos; 4. a maior parte das pessoas com deficiência visual que acessam o Ensino Superior estava

em cursos noturnos; 5. o maior acesso se deu por meio de vestibular; 6. a reserva de vaga mais utilizada foi de ensino público e não a de deficiência, assim como foi utilizada por poucos estudantes; 7. o maior índice dos recursos de acessibilidade voltados para pessoas com deficiência visual e disponibilizados nos cursos superiores é de 55%; 8. o índice de acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta dos cursos esteve abaixo de 49%; 9. os professores com deficiência visual no Ensino Superior representam o segundo maior índice entre os professores com deficiência, contudo a maioria é do sexo masculino e branca. Mediante os resultados encontrados, pôde-se concluir que apesar da existência de diversas políticas públicas que favoreçam a inclusão e ações afirmativas, criadas principalmente a partir dos anos 2000, sua efetivação tem sido deficitária, pois: o maior acesso das pessoas com deficiência visual ao Ensino Superior se dá em instituições privadas; há pouco uso de reserva de vagas; há falta de recursos humanos e de acessibilidade tecnológica e arquitetônica; há pouco acesso dos negros a esse tipo de ensino.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Inclusão. Deficiência Visual. Ensino Superior.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira. **Access and Permanence of Visually Impaired Persons in Higher Education:** analysis of Brazilian educational indicators. 2021. 194 p. Thesis (Master in Education) – Londrina State University, Londrina-Brazil, 2021.

ABSTRACT

Educational indicators support the formulation of public policies and are thus relevant data for the field of education. The first Brazilian institution for disabled people, created in 1854, assisted visually impaired students. Research shows an increase in the number of disabled people enrolled in the Higher Education System in recent years. Hence, it is paramount to investigate the processes of access and permanence of visually impaired people in this level of education. Thus, we have established the following research question: since the enrollments of people with visual impairments in Brazilian Higher Education is the second highest rate among the target audience of Special Education, what is the context of access and permanence

of these individuals at this level of education, according to the educational indicators of the last decade? Drawing on Historical and Cultural Materialisms and having as study object the microdata of the Higher Education Census of the last decade, this research aimed to investigate the social-historical-educational context of the access and permanence of visually impaired people in Brazilian higher education. The SPSS statistical software was used to process the microdata, cross-referencing the categories that provided information on the access and permanence of visually impaired people in the higher education system. Then, the data was compiled, analyzed, and discussed through the lenses of Historical Materialism and Cultural Materialism. The results indicate that: 1. there is a higher number of enrollments of people with visual impairment in higher education in the last decade; 2. the majority of the individuals in the group surveyed come from public schools but are currently enrolled in private higher education institutions; 3. the majority of visually impaired students in higher education are white, a constant in all years analyzed; 4. the majority of visually impaired

people accessing higher education were studying in evening classes; 5. the most common entrance exam used was vestibular; 6. The public education quota was the most requested affirmative action quota for admission, rather than the disability quota, which was used only by few students; 7. the highest index of accessibility resources provided for people with visual impairment and made available in the higher education courses is 55%. 8. the architectural accessibility index of the courses' locations was below 49%; 9. Visually impaired professors in higher education represent the second-highest rate among disabled professors, yet the majority are male and white. Considering the results, we concluded that, despite several public policies that favor inclusion and affirmative actions, created mainly after 2000, their implementation remains fragile because: the highest rate of access of people with visual impairments to Higher Education has been identified in private institutions; there is little use of cotas; institutions lack human resources and technological and architectural accessibility;

the black population are still excluded from this level of education.

Keywords: Access. Permanence. Inclusion. Visual Impairment. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média das necessidades educacionais especiais dos estudantes do Ensino Superior (2009-2018) 317
Gráfico 2 dividido em 2a, 2b e 2c para ampliação – Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2009-2018) 322
Gráfico 3 dividido em gráfico 3a e 3b para ampliação – Comparativo entre escola pública e privada e universidade/faculdade (2009-2018) 337
Gráfico 4 dividido em gráfico 4a e 4b para ampliação – Comparativo do ingresso por reserva de vagas e dos tipos de reserva de vagas (2009-2018) 346
Gráfico 5 dividido em gráfico 5a e 5b –

Comparativo da Situação de vínculo dos estudantes com deficiência visual (2009-2018) 356
Gráfico 6 dividido em gráfico 6a e 6 b para ampliação – Recursos de acessibilidade nos cursos das capitais e do interior brasileiro (2011-2018) 125
Gráfico 7 dividido em gráfico 7a, 7b e 7c – Comparativo da disponibilização dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual 127
Gráfico 8 dividido em gráfico 8a e 8b – Recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual nos cursos das 5 regiões brasileiras (2009-2018) 129
Gráfico 9 – Comparativo da acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta entre capital e interior (2017 e 2018).....133

Gráfico 10 – Acessibilidade arquitetônica por região brasileira (2017 e 2018) 134
Gráfico 11 – Média dos tipos de deficiências dos docentes do Ensino Superior (2009-2018) 138
Gráfico 12 – Comparativo dos sexos dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018) 140
Gráfico 13 dividido em gráfico 13a, 13b e 13c – Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018) 141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Tipos de NEE dos alunos do Ensino Superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018) 179

Tabela 2 – Ajuda à pessoa com deficiência dos cursos superiores: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018 182

Tabela 3 – Acessibilidade Arquitetônica dos Locais de Oferta: dados do Censo da Educação Superior (2017-2018) 188

Tabela 4 – Tipos de deficiência dos docentes do Ensino Superior: dados do Censo da Educação Superior (2009-2018) 190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva que possuem alguma produção ou orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 168
Quadro 2 – Títulos das dissertações, teses e das orientações dos líderes de grupos de pesquisa de Educação Especial e de Educação Inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 169
Quadro 3 – Títulos das publicações dos líderes de grupos de Educação Especial e de Educação Inclusiva 171
Quadro 4 – Artigos sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior 174

Quadro 5 – Dissertações e teses sobre o tema estudado 176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ABVT Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas de Talidomida

AEE Atendimento Educacional Especializado

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPC Benefício de Prestação Continuada

CAPES Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP Centro Nacional de Educação Especial

CID Classificação Internacional de Doenças

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSV *comma-separated-values* (valores separados por vírgulas)

DGP Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil

EAD Educação a Distância

EUA Estados Unidos da América

FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial

FEBEC Federação Brasileira de Entidades de Cegos

FNDE Fundo Nacional para o Desenvolvimento em Educação

GP’s Grupos de Pesquisa

GT Grupo de Trabalho

IBC Instituto Benjamin Constant

IBGE Instituto Nacional de Geografia e Estatística

IBM *International Business Machines Corporation*

IES Instituição de Ensino Superior

IFES Instituição Federal de Ensino Superior

IFPR Instituto Federal do Paraná

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSS Instituto Nacional de Seguro Social

IPCA Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação e do Desporto

MS Ministério da Saúde

NEE Necessidade Educacional Especial

NVDA *NonVisual Desktop Access*

OMS Organização Mundial de Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

PECG Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PNEE-EI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SG	Secretaria Geral
SPSS	*Statistical Package for the Social Science*
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UF Unidade da Federação

UFC Universidade Federal do Ceará

UFCE Universidade Federal do Ceará

UFF Universidade Federal FIuminense

UFMA Universidade Federal do Maranhão

UFMA Universidade Federal do Maranhão

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFPeI Universidade Federal de Pelotas

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS Universidade Federal do Sergipe

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

ULAC União Latino Americana de Cegos

UMC União Mundial dos Cegos

UNB Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

URCA Universidade Regional do Cariri

Art. Artigo

3D Três Dimensões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 35

2 CONTEXTO HISTÓRICO LEGAL DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR 50

2.1 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 58

2.1.1 Vertentes Pedagógicas que Atuaram na Educação das Pessoas com Deficiência Visual 80

2.2 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 92

2.3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 128

3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DO MATERIALISMO CULTURAL 145

4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: O QUE AS PESQUISAS REVELAM 206

4.1 OS GRUPOS DE PESQUISA BRASILEIROS E O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR ...208

4.2 ATUAÇÃO DOS LÍDERES DE GRUPOS DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR 212
4.3 BALANÇO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS 221
4.4 BALANÇO DAS TESES E DISSERTAÇÕES ...234
4.5 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO BRASILEIRO PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR 244

5 METODOLOGIA 259
5.1 MÉTODO HISTÓRICO 260
5.2 BREVE HISTÓRICO DA FONTE DOS MICRODADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP 266
5.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS 267

5.3.1 Descrição das Atividades de Busca ..276
5.3.1.1 Buscas na base de dados aluno 283
5.3.1.2 Buscas na base de dados curso 297
5.3.1.3 Buscas na base de dados local de oferta 301
5.3.1.4 Buscas na base de dados docente.....306

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO 312
6.1 ALUNOS 312
6.2 CURSOS 375
6.3 LOCAIS DE OFERTA 404
6.4 DOCENTES 417

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 435

REFERÊNCIAS 460

APÊNDICES 511
APÊNDICE A 512
APÊNDICE B 516
APÊNDICE C 523
APÊNDICE D 533
APÊNDICE E 540
APÊNDICE F 551
APÊNDICE G 560
APÊNDICE H 574
APÊNDICE I 579

ANEXOS 587
ANEXO I 588

1 INTRODUÇÃO

Formei-me em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005. Realizei dois cursos de atendimento educacional especializado: um para estudantes com surdez e outro para estudantes com deficiência visual. Também fiz um curso de Braille Fácil e de Educação Matemática Inclusiva para estudantes com surdez e deficiência visual. Apesar de realizar cursos na área das deficiências sensoriais, optei por me aprofundar nos conhecimentos sobre deficiência visual.

Ao cursar disciplinas como aluna especial e como aluna regular do Mestrado em Educação da UEL, assim como ao participar dos encontros do Grupo de

Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial da mesma universidade, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Silvia Márcia Ferreira Meletti, tive contato com os conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, bem como com os conteúdos do Materialismo Histórico, passando a desenvolver maior interesse por ambos.

Desse modo, a familiaridade com o tema me instigou ao aprofundamento, a fim de que pudesse conhecer um pouco melhor a realidade brasileira a esse respeito e trazer contribuições para os processos didático-pedagógicos dentro do IFPR-Campus Londrina, instituição onde atuo, e para outras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, as quais recebem pessoas

com deficiência visual em seus cursos superiores.

A primeira instituição de educação voltada para alunos com deficiência no Brasil foi o Instituto dos Meninos Cegos, criado ainda no período imperial, em 1854 (JANNUZZI, 2012). Ou seja, o primeiro interesse pela educação de pessoas com deficiência no Brasil, de acordo com os relatos históricos, foi para pessoas com deficiência visual, logo temos 167 anos de educação voltada para tal público.

Igualmente, as primeiras organizações nacionais voltadas para pessoas com deficiência no Brasil eram também ligadas às pessoas com deficiência visual, sendo criado em 1934 o Conselho Brasileiro para Bem-estar dos Cegos e em

1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (JANNUZZI, 2012). Da mesma maneira, as pessoas com deficiência visual foram as primeiras com deficiência a terem a preocupação do governo brasileiro com sua participação nas eleições como eleitoras (JANNUZZI, 2012). Já a primeira pessoa com deficiência visual a concluir o Ensino Superior no Brasil o fez no ano de 1956 (ESTEVÃO, 2005).

A Educação Superior surgiu no contexto brasileiro ainda no período imperial e era voltada principalmente para cursos de Medicina e posteriormente para cursos que inserissem as classes altas e médias no funcionalismo público, tendo em vista a vinda da família real portuguesa para o

Brasil (JANNUZZI, 2012; COSTA; RAUBER, 2009). Portanto, é um nível de ensino que surgia no país voltado para uma pequena parcela dos brasileiros, o que significa que o acesso a ele por pessoas com deficiência naquele momento não era cogitado.

Ao desenvolvermos uma busca exploratória preliminar, descobrimos que existem poucos estudos sobre a temática “Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior no Brasil”, haja vista que ao acessarmos as bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados apenas 2 artigos na busca pelos descritores “deficiência visual” e “Ensino Superior”, dentro dos temas

“educação”, “pessoas com deficiência”, “Educação Especial”, “inclusão” e “Brasil” (CAPES, 2019). Entretanto, ao analisar o Censo Demográfico de 2010, Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 7) constataram que “o sistema educacional brasileiro parece ter falhado em fornecer uma educação completa às pessoas com deficiência”, pois apenas 6,7% delas haviam completado o Ensino Superior.

Pode-se notar também que, no ano de 2018, os dados do Resumo Técnico da Educação Superior apontavam que os estudantes com deficiência visual eram a segunda maior população dentre os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (INEP, 2020c), o

que nos estimulou ainda mais a investigar o tema escolhido.

Diante do exposto, entendemos que existe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior e, sendo assim, tentamos fazer esse aprofundamento nesta pesquisa. Nessa mesma direção, o problema que se tenta responder neste trabalho é: sendo as matrículas das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro o segundo maior índice entre o público-alvo da Educação Especial, qual o contexto do acesso e permanência desses indivíduos nesse nível de ensino, a partir dos indicadores educacionais da última década?

Para tanto o objetivo geral deste estudo é analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, com base no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos últimos dez anos.

Como objetivos específicos, temos:

- Caracterizar os estudantes com deficiência visual que acessam o Ensino Superior segundo sexo, raça/cor e idade.
- Analisar o acesso dos estudantes com deficiência visual ao Ensino Superior segundo as formas de ingresso e o uso ou não de reserva de vagas.

- Analisar a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior segundo categoria administrativa da escola de origem e da IES, turno do curso, modalidade de ensino, grau acadêmico, e situação de vínculo.
- Analisar os recursos pedagógicos disponibilizados pelos cursos superiores brasileiros, em especial aqueles recursos próprios para estudantes com deficiência visual.
- Analisar as condições de acessibilidade arquitetônica dos

locais de oferta dos cursos superiores.

- Caracterizar os docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior segundo sexo e cor/raça.
- Analisar a permanência dos docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior segundo a categoria administrativa da IES.

Dessa maneira, a metodologia foi desenvolvida partindo das buscas nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo da Educação Superior. Para tanto, esses dados foram baixados do *site* do INEP e abertos por meio de um

software de estatística, o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) da *International Business Machines Corporation* (IBM), que nos possibilitava ter acesso apenas às variáveis que escolhêssemos de modo separado do total de dados do arquivo, o que colabora para o trabalho da pesquisa e levantamento.

Em seguida, as compilações dos dados de cada ano foram feitas e culminaram em 4 arquivos, um para cada tipo de dado, os quais são: aluno, curso, local de oferta e docente. Durante esse processo, os seus números foram também organizados em percentuais por meio de fórmulas em programa de planilha eletrônica. Posteriormente, analisamos os

dados e apresentamos os resultados e discussão neste estudo.

Os gráficos do texto se encontram em formato paisagem para facilitar sua visualização e suas cores não são as usuais do programa editor de texto, pois elas eram claras e opacas e poderiam atrapalhar sua leitura. Essas ações se justificam tanto pelo interesse que possa existir por pessoas com baixa visão pelo trabalho quanto pelo excesso de informações em um único gráfico, que na apresentação em formato retrato ficariam muito estreitas e de difícil visualização até para pessoas que não têm baixa visão.

Todos os gráficos, tabelas, quadros e figuras deste texto possuem descrição para pessoas com cegueira. Esta é a versão

ampliada do texto destinada a pessoas com baixa visão. Alguns gráficos foram divididos para possibilitar sua ampliação.

A fundamentação teórico-metodológica na análise e discussão dos dados se dá pelo Materialismo Histórico de Marx e pelo Materialismo Cultural de Raymond Williams, pois entendemos que são as teorias que melhor contribuem para análise do objeto estudado. A seguir é apresentada a organização deste texto em capítulos.

O primeiro capítulo é este, onde fizemos uma breve apresentação da aproximação da autora com o tema e introduzimos o conteúdo do trabalho, trazendo justificativa, problema, objetivos, metodologia e descrição dos capítulos. Já o

segundo capítulo versou sobre aspectos históricos e legais da inclusão de pessoas com deficiência visual e da inclusão no Ensino Superior brasileiro.

O terceiro capítulo trouxe um aprofundamento teórico do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural, que são a base deste estudo; enquanto o quarto capítulo apresentou os dados sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, a partir das pesquisas brasileiras.

O quinto capítulo, por sua vez, apresentou a metodologia para a busca dos dados dos indicadores educacionais. Já o sexto capítulo relatou os resultados e a discussão dos Microdados do Censo da Educação Superior referentes a: aluno,

curso, local de oferta e docente. Por último, o sétimo capítulo apresentou as considerações finais e foi seguido pelas seções de referências, apêndices e anexos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO LEGAL DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo trouxemos aspectos históricos e legais do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual na educação básica e no Ensino Superior, buscando fazer uma interface entre os dois tipos de processos educacionais, haja vista a escassez de estudos sobre nosso tema. Da mesma maneira, apresentamos alguns conhecimentos trazidos em leis e políticas que perpassam ambos os processos educativos, buscando fazer ligação entre os dois. Assim, pretendemos entender como os

aspectos históricos e legais induziram à participação de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

No entanto, antes de adentrarmos na contextualização histórica e legal, entendemos ser necessário apresentar alguns conceitos que foram tratados ao longo do texto, para melhor entendimento do leitor. O primeiro deles é o conceito de “pessoa com deficiência”, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão é aquela que:

> [...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de

> condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Já o conceito de “deficiência visual” advém da Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), sendo este o conceito adotado pelo Ministério da Saúde (MS), que estabelece:

> § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.
>
> § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores

> encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (MS, 2008).

As duas definições acima apresentadas são conceitos-chave para que seja possível conhecer as especificidades das pessoas que são o público-alvo deste estudo. Ainda se faz necessário apresentar o conceito do termo “vidente”, que aparece neste texto algumas vezes e que se refere a pessoa que não possui deficiência visual e usa os olhos para enxergar sem necessidade de adaptações externas.

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) surgiu pela primeira vez em 1978, no Relatório Warnock, como:

> [...] “special education needs” que na tradução para o português para a Declaração de Salamanca seria “necessidades educativas especiais”, essa expressão buscava substituir a categorização médica das crianças e jovens com deficiência por critérios pedagógicos. Passa a ser oficializado em 1981 no Education Act (SANCHES, 2011, p. 35).

O Relatório Warnock foi elaborado pela Comissão Britânica de Educação do Reino Unido e tem o nome da Secretária de Educação desse país, Helen Mary Warnock. Na década de 1960 havia começado a integração na rede de ensino regular de estudantes com deficiências sensoriais, que culminou nesse relatório (SANCHES, 2011).

O conceito de NEE se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3; SANCHES, 2011, p. 31). Nas Diretrizes Educacionais para a Educação Especial (MEC, 2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (MEC, 2008), esse conceito, “necessidades educacionais especiais”, substituiu o que antes era “necessidades educativas especiais”.

Partimos, então, para o conceito de “educação especial” como “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, o qual é originado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Contudo, para apresentar um conceito sobre “educação inclusiva”, buscamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, que diz:

> [A educação inclusiva é] 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 (MEC, 2008).

Ausec e Fornazari (2014) corroboram esse conceito, pois afirmam que a inclusão escolar é um movimento cultural, social, político e educacional, que vem ocorrendo em todo o mundo desde o século

passado e almeja a participação efetiva de pessoas com deficiência e NEE em escolas de ensino regular. Com tais conceitos principais esclarecidos, seguimos para uma contextualização histórica e legal.

É importante enfatizar que, para este estudo, optamos por utilizar os termos “Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior” porque os dados analisados no presente estudo nos permitem conhecer essas duas fases do processo de inclusão. A análise da educação inclusiva a partir da base teórica do materialismo histórico vê a inclusão como um processo conservador e é o possível no sistema capitalista (MARTINS, 1997; MÉSZAROS, 2008; CABRAL, 2017).

Utilizamos o termo “pessoa com deficiência” por ser a nomenclatura mais adequada, pois nossa Constituição se baseia na “dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988). Assim, o sujeito que tenha alguma limitação ou diferenciação antes da marca social que possui é uma pessoa dotada de direitos. Contudo, em algumas partes do texto utilizamos os termos “Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual” conforme a necessidade do contexto apresentado.

2.1 Marcos Históricos, Políticos e Legais da Educação de Pessoas com Deficiência Visual

A escola, historicamente, excluiu aqueles que não faziam parte de determinado grupo através de políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (MEC, 2008). No entanto, tem sido reconhecido atualmente que trabalhar com classes heterogêneas traz benefícios para crianças com e sem deficiência, dando-lhes oportunidade de vivenciar a troca e a cooperação nas interações humanas (MIRANDA, 2004).

As Santas Casas de Misericórdia atuaram no Brasil desde o século XVI atendendo pobres e doentes, entre eles crianças órfãs ou abandonadas e aquelas que tinham deficiência, as quais começaram a ser deixadas nessas instituições provavelmente no século XVIII (JANNUZZI,

2012, p. 8), quando foram criadas as rodas de expostos (MORAES, 2000).

A partir do século XIX, essas crianças passaram a receber algum tipo de escolarização. Supõe-se que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo tratamento, já aquelas com graus mais graves permaneciam ali durante a vida adulta, entretanto, estas últimas naquele período eram consideradas mais caso de polícia do que de hospital (JANNUZZI, 2012, p. 9). Desse modo, foram nas Santas Casas que ocorreram as primeiras tentativas de educação de pessoas com deficiência no Brasil.

No século XVIII, para ensinar os cegos a ler, utilizava-se várias formas de

alfabetos que podiam ser percebidas pelo tato, como letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo ou recortadas em papelão. Em 1824, Louis Braille, um francês que ficou cego aos 3 anos de idade, criou o alfabeto Braille aos 15 anos, enquanto era estudante no Instituto dos Jovens Cegos em Paris, e seu método de escrita só foi oficialmente aprovado em 1854 (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2012).

A primeira Constituição brasileira, criada em 1824, postulava a proteção da sociedade contra a participação da pessoa com deficiência, privando de exercer direitos políticos aqueles que eram incapacitados nos aspectos físicos ou moral (BRASIL, 1824). Em 1878 apenas 2% da população brasileira estavam na escola primária,

mesmo que a referida Constituição previsse “instrução primária e gratuita a todos” (JANNUZZI, 2012, p. 7).

Locais voltados especificamente para a educação de pessoas com deficiência passaram a existir somente em 1854, no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos na cidade da Corte, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC). Pouco depois, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 2012).

Esses locais somente existiam porque autoridades ou profissionais ligados à Corte ou ao governo se interessavam pela sua existência, provavelmente por ter um parente próximo com deficiência ou por ser

um estudioso na área. No IBC, os alunos que se formavam tinham a possibilidade de se manterem como professores nesta instituição e essa prática se manteve por muito tempo, o que garantiu aos cegos uma certa “proteção” do Estado, não sendo estendido a pessoas com outros tipos de deficiência (JANNUZZI, 2012).

Todavia, no ano de 1874 esta instituição era a única a atender cegos no país, sendo apenas 35 alunos matriculados (PIRES DE ALMEIDA apud JANNUZZI, 2012), enquanto em 1872 a população brasileira tinha 15.848 cegos (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO apud JANNUZZI, 2012).

Nessa época, a educação da pessoa com deficiência foi proposta como

encargo da província (MOACYR, 1940) e, portanto, permanecia no esquecimento. Entretanto, o Ensino Superior e o secundário propedêutico particular progrediram por interesse da Corte em atender às demandas das camadas mais altas e formar funcionários públicos (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos sociais nacionalistas do início do século XX começaram a ver a alfabetização com uma conotação política, pois a Constituição de 1889 não permitia o voto ao analfabeto, dessa forma, a escola começou a ter importância (JANNUZZI, 2012). Muitos educadores envolvidos com a educação da pessoa com deficiência a partir de 1930 começaram a utilizar a expressão “ensino emendativo”, que visava suprir falhas da

anormalidade e adaptar o educando ao padrão normal de sociabilidade (JANNUZZI, 2012). Em 1934, tivemos uma nova Constituição, onde nos artigos nº 149 e 150 foi prevista a educação como direito de todos, gratuita e obrigatória no ensino primário (BRASIL, 1934), mas não se estabelecia nada em relação ao excepcional.

Concomitantemente começaram a surgir na sociedade civil associações preocupadas com o problema da deficiência. Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, apresentava dois artigos, separados, tratando dos excepcionais:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr

> possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Entretanto, podemos notar uma “possibilidade” de enquadramento da educação dos excepcionais no sistema geral de educação, nada de obrigatoriedade, bem como uma forte inclinação para a inciativa privada assumir essa modalidade de educação, tendo inclusive o financiamento do Estado.

A educação de cegos, até a década de 1940, tinha o IBC como centro

aglutinador que, de certa maneira, por contar com verbas do Governo Federal, continuava privilegiado. Porém, em 1943, durante o Estado Novo, foi criado um novo regulamento no IBC que extinguiu a possibilidade de seus alunos continuarem na instituição como professores (ARAÚJO, 1993). Durante alguns anos desse período o local esteve fechado para reforma, todavia em 1937 foi inaugurada a imprensa Braille, primeira do gênero no país, com a criação da “Revista Brasileira para Cegos” (ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE, 1972 apud JANNUZI, 2012, p. 69).

O Governo então não assumiu a educação dos excepcionais, porém no estado de São Paulo prestou auxílio técnico à escola de Cegos Instituto Padre Chico, em

1930, e à Fundação do Livro para o Cego no Brasil, em 1946 (JANNUZZI, 2012). O IBC oferecia ensino desde o jardim de infância até o ginasial de música e profissional e também ofertava cursos de formação para atendimentos de alunos cegos (MEC/INEP, 1987a).

No início do século XX havia certa quantidade de estudos e soluções em nível internacional para as pessoas com deficiência, um exemplo deles é dos Estados Unidos, que criaram em 1915 o “Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra”, que em 1980 passou a denominar-se “Helen Keller *International Incorpored*” (HELEN KELLER INTL, 2020). Contudo, a Segunda Guerra deixou mais mutilados que a Primeira e por isso foi criado: o Conselho

Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, a *National Association for Retard Children*, a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (PIRES, 1974 apud JANNUZZI, 2012; THE ARC/EUA, 2020; ONU, 1959, 1971).

Em 1954 o presidente Getúlio Vargas determinou que se providenciasse o acesso do cego ao voto como parte de sua recuperação social (MEC/INEP, 1987a). No mesmo ano os próprios cegos se organizaram e criaram o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos (LUIS, 2019). Concomitantemente, foram criadas a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs),

esses movimentos fizeram com que houvesse um aumento do setor privado nesse atendimento (JANNUZZI, 2012).

Em 1956, o Brasil registrava 100 mil cegos entre sua população e apenas 0,3% deles recebia educação oficial, segundo afirmava o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1958 ocorreu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais no IBC, cujo nome foi alterado em 1960 para Campanha Nacional de Educação dos Cegos, a qual foi uma das primeiras no Brasil (BRASIL, 1958; 1960). Além de educar e reabilitar, ela tinha como principais objetivos: criar centros de reabilitação e oficinas protegidas aos cegos, integrá-los a diversos setores da economia e formar pessoal especializado, fazer

recenseamento e pesquisas médico-pedagógicas. Essas campanhas possibilitaram uma atualização qualitativa no atendimento ao cego, o que não ocorreu com os outros tipos de deficiência.

Em 1963 algumas associações começam a se reunir em federações, sendo a Federação das APAEs a primeira delas (EDLER, 1977). Do mesmo modo, a organização das pessoas com deficiência visual foi notada por meio da informação de que em 1968 ocorreu em Brasília o II Congresso Brasileiros de Deficientes Visuais (VENTURA, 1989 apud JANNUZZI, 2012).

Criou-se em 1973 o primeiro órgão nacional para tratar de metas governamentais para educação da pessoa com deficiência, o Centro Nacional de

Educação Especial (CENESP) (JANNUZZI, 2012), entretanto, em 1979, este órgão prestou assistência a 279 instituições privadas. No ano anterior o governo federal afirmou que o Ensino Superior teve expansão, sendo 9,6% no setor público e 16,2% no setor privado (MEC/INEP, 1987b). Assim, fica claro que apesar da existência de um órgão federal dirigido para a Educação Especial, o ensino da pessoa com deficiência na rede privada foi mais privilegiado do que o ensino na rede pública, de modo que o caso da expansão do Ensino Superior privado mostra a falta de interesse governamental pela educação superior.

Em 1971 foi publicada a Lei nº 5.692, que não podemos considerar como Lei de Diretrizes e Bases da Educação

porque foi promulgada num contexto em que o Estado de Direito havia sido extinguido, pois estávamos em meio a ditadura. E não traz as diretrizes e bases da educação já que se limitou aos níveis de 1º e 2º graus. Este dispositivo faz referência ao atendimento de estudantes com deficiência física e mental ou superdotados, sem contemplar orientações quanto aos estudantes com deficiências sensoriais e indo na contramão dos movimentos dos cegos ocorridos até então. O artigo 9º previa:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas

> com os competentes conselhos de educação (BRASIL, 1971).

Desse modo, além de não sinalizar nada em relação às pessoas com deficiências sensoriais, também repassava aos estados a responsabilidade de fornecer e determinar o tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental ou superdotação. Contudo, é importante lembrar que o IBC, fundado em 1854, e o INES, fundado em 1857, atendiam aos estudantes com deficiências sensoriais desde a época do império, o que talvez indique o motivo pelo qual eles não estejam incluídos no texto da lei. Porém, os estudantes deveriam sair de seus estados e irem até a capital do país caso quisessem

receber educação adequada às suas especificidades em instituições públicas.

Entre 25 estados, apenas 11 haviam fixado normas de educação especial, muitos devolveram os recursos recebidos do CENESP, isto 6 anos após a publicação da Lei nº 5.692 (EDLER, 1977). Entre 1975 e 1979, o CENESP teve a maior parte de seus recursos destinados ao IBC e INES sozinhos, e o gasto com formação de recursos humanos foi de menos de 9% (JANNUZZI, 2012).

No ano de 1978, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou o primeiro Mestrado em Educação Especial do país, do mesmo modo, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) criou o Mestrado em Educação, tendo uma de suas

áreas dedicada à Educação Especial (JANNUZZI, 2012). Assim, os anos da década de 1980 foram o marco inicial das pesquisas de pós-graduação em Educação Especial ligadas a mestrados específicos na área.

Entretanto, apesar do aumento da pesquisa na área, no ano de 1987 o número de instituições de Educação Especial privadas era quatro vezes maior que as públicas (JANNUZZI, 2012). Na década de 1990 houve diferenças nesses números, então a rede privada atendia um pouco menos da metade dos alunos com necessidades especiais (FERREIRA, 1999).

Entre as décadas de 1960 e 1980 o desenvolvimento urbano industrial se consolidou. Com o milagre econômico

terminado em meados da década de 1970, acentuou-se a desigualdade social e consequentemente a Educação Especial passou a salientar a importância do trabalho da pessoa com deficiência para aumentar o seu poder e o de sua família para o consumo, revelando-se assim uma das faces do capitalismo (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos das pessoas com deficiência tiveram a década de 1980 como significativa, já que surgiram várias organizações, uma delas foi a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), criada em 1984. Além disso, os cegos se vincularam à União Mundial de Cegos (UMC) e à União Latino-Americana de Cegos (ULAC). Esses movimentos existiram para buscar os direitos das pessoas com

deficiência, inclusive o de sua opinião quanto ao seu atendimento; consequentemente, eles começaram a ser procurados para participar de deliberações governamentais (JANNUZZI, 2012).

Em 1988 a Constituição Federal estabeleceu diversas ações voltadas às pessoas com deficiência, tais como ensino, atendimento especializado, trabalho, proteção e integração; contudo a lei nº 7.853 de 1989 e o decreto 3.298 de 1999 acabaram pormenorizando os direitos dessas pessoas (BRASIL, 1988, 1989, 1999).

Em 1991 foi criado o Fundo Nacional para o Desenvolvimento em Educação (FNDE), que condicionou os estados ao gasto mínimo de 8% do salário

educação no ensino especial (MAZZOTTA, 1996). Em 1996, a LDBEN nº 9.394/96 definiu 18% dos recursos da União para a educação e 25% dos recursos dos estados e munícipios para esta mesma área, já incluindo a Educação Especial (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontava que numa população de 146.815.792 mais de 1 milhão e 600 mil eram pessoas com deficiência, dentre as quais 8,75% possuíam deficiência visual. O Censo de 1991 apontava que 59% da população com deficiência não tinha instrução e que 78% dessas pessoas com mais de 10 anos de idade não trabalharam no último ano; no Censo de 2000, por sua

vez, o número de pessoas com deficiência chegou a 24.537.985 (JANNUZZI, 2012). No ano de 1999 foi criada a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente e vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC.

Como relatado anteriormente, a educação da pessoa com deficiência no Brasil teve suas primeiras ações influenciadas pela Medicina e pela Psicologia e as vertentes ditas pedagógicas começaram a atuar no país no início do século XX, como destacamos a seguir.

2.1.1 Vertentes Pedagógicas que Atuaram na Educação das Pessoas com Deficiência Visual

No Brasil, a primeira vertente pedagógica que influenciou durante muito tempo a educação das pessoas com deficiência foi a médico-pedagógica, porque muitas vezes elas estavam internadas em hospitais, assim como pelo fato de Medicina ter sido um dos primeiros cursos superiores brasileiros (JANNUZZI, 2012). No início do século XX, foram criados pavilhões anexos aos hospitais para a educação das crianças com anomalias, apesar de não deixar de ser uma forma de segregação, iniciava-se uma forma de fornecer a essas crianças instrumentos para um convívio em sociedade (JANNUZZI, 2012).

Nesse período, apesar do aumento da urbanização, a industrialização no Brasil era incipiente, não necessitando de pessoas

alfabetizadas para nela exercer funções. Consequentemente, em 1920 dois terços da população brasileira eram analfabetos, demonstrando que a educação da pessoa com deficiência não era interessante ao Estado (JANNUZZI, 2012; REIS FILHO, s. d. apud JANNUZZI, 2012).

Contudo, em 1911 um projeto do médico, puericultor e sociólogo Francisco Sodré, submetido à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, já havia dado origem à criação de classes especiais e de formação de pessoal para atender pessoas com deficiência naquele estado (MELLO, 1917 apud JANNUZZI, 2012). Apesar do regulamento de 1943 do IBC transformá-lo em centro de conhecimentos científicos e pedagógicos, tais estudos eram sobre

prevenção da cegueira e anormalidades da visão, o que demonstra forte influência da Medicina (JANNUZZI, 2012). Assim, questões pedagógicas ficam relegadas ao papel, e os conhecimentos científicos se limitam apenas à área da saúde ocular.

A vertente psicopedagógica, por sua vez, passou a influenciar a educação da pessoa com deficiência nos primeiros anos do século XX. Entre 1934 e 1939, o doutor Arthur Ramos, chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do INEP, estudou 2 mil crianças consideradas pelas escolas como incapazes e concluiu que apenas 10% o eram, os demais tinham problemas de ordem familiar, social, violência entre outros (RAMOS, 1939 apud JANNUZZI, 2012).

Nesse período podemos notar a presença da Psicologia na educação e preocupação com aspectos intelectivos.

Por 20 anos (1940 a 1960) o IBC era conveniado para habilitar professores para alunos com deficiência visual e utilizava noções de psicologia do cego e de psicologia da cegueira. Na década de 1930, ocorrem diversas reformas estaduais e conferências nacionais de educação e nenhuma delas se referia às pessoas com deficiência. A escola de aperfeiçoamento de Minas Gerais, para atender ao aluno com deficiência, exerceu real influência sobre esse tipo de educação, em especial em relação ao aluno com deficiência mental, a qual era fundamentada na Biologia e na

Psicologia, sendo excluída a História (JANNUZZI, 2012).

Entre 1920 e 1930, surgiu a vertente da economia da educação, pois a industrialização e a urbanização do país passaram a exigir o domínio de conhecimentos elementares, como leitura, escrita e operações matemáticas simples. Desse modo, a educação ficou atrelada ao desenvolvimento do país e relacionada ao acesso a melhores empregos e à promoção individual, porém até a década de 1970 não havia nada em relação à educação da pessoa com deficiência ligada ao plano econômico do país (JANNUZZI, 2012; RODRIGUES, 1982 apud JANNUZZI, 2012). Apesar de o IBC já possibilitar aos seus alunos permanecerem na instituição como

professores ou repetidores desde sua criação, o que contribuiria para a sua subsistência, a educação da pessoa com deficiência não era proposta como importante para o desenvolvimento do país (JANNUZZI, 2012).

O Plano Setorial de Educação e Cultura de 1970 a 1973 afirmava que enquanto a educação não fosse acessível a todos, ela deveria ser acessível aos mais talentosos, aos mais capazes de contribuir para o progresso social, enquanto as pessoas com deficiência deveriam ser educadas para participarem das atividades produtivas (MEC/SG, 1971 apud JANNUZZI, 2012).

A partir de 1970, a vertente da normalização/integração e *mainstreaming*

manteve a ideia da corrente anterior, contudo mais centrada no pedagógico, por exemplo: “para as professoras de cegos, davam-se muitos conhecimentos sobre o olho, sobre a visão [...] e quase nada sobre as percepções auditiva e tátil, as vias principais para a educação (QUEIROZ E PEREZ-RAMOS, 1975 apud JANNUZZI, 2012). Mostra-se, portanto, a responsabilidade do meio de modo tênue, porém a ênfase é na “normalização” da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2012).

Segundo Mendes (1994), a primeira experiência da integração mais abrangente no Brasil ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), porém apenas os alunos com deficiências sensoriais

estavam em salas de recursos na rede regular e, assim, os alunos com deficiências físicas e mentais não tiveram o mesmo acesso (MENDES, 1994 apud JANNUZZI, 2012).

A partir da década de 1990, o Brasil e vários países do mundo começaram a apontar a inclusão como um avanço em relação à integração, surgindo assim a vertente da inclusão (JANNUZZI, 2012). As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica afirmam que:

> [...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola

> deve proporciona-lhe para que obtenha sucesso; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (MEC, 2001, p. 15).

A partir de então a escola passou a não mais buscar a normalização do aluno e a não mais inseri-lo dentro da escola regular sem fornecer-lhe os recursos necessários para a sua aprendizagem, entendendo assim que se deve buscar organizar-se para atender às demandas desse aluno. A proposta dessas diretrizes está centrada no poder de transformação da realidade, responsabilizando a escola pela aprendizagem dos alunos. Todavia, o

Estado continuou prestigiando a iniciativa privada, pois muitas vezes suas instituições suprem as necessidades obrigatórias de educação e saúde dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2012), o que deveria ser dever do governo.

O movimento pela Inclusão Escolar que surgiu entre meados do século XX e suas décadas finais (MIRANDA, 2004, 2008) possibilitou que as pessoas com deficiência tivessem acesso aos mais diversos níveis de ensino nas últimas décadas, assim como ampliou o atendimento para pessoas com NEE. Entre 2001 e 2010, a Educação Especial foi inserida formalmente na Educação Básica e no Ensino Superior, representando uma vantagem positiva para a inclusão escolar (GARCIA, 2013).

No final da década de 1980 surgiu a vertente que vê a educação como mediação. Estudos baseados no Materialismo Histórico passaram a repercutir na Educação Especial, empenhando-se em analisar

> [...] a educação como parte da organização social, na sua base infraestrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (ideias, ideologia, conhecimentos científicos, etc.) (JANNUZZI, 2012, p. 161).

A qualidade e a inserção dos estudantes com deficiência no ensino entraram em pauta e se fez necessário que este ensino os conscientizassem dos condicionamentos existentes na sociedade capitalista, fornecendo-lhes meios para se apropriarem dos conhecimentos para a vida

e para a transformação social (JANNUZZI, 2012). A partir de então, os profissionais da educação devem estar atentos às dificuldades de cada aluno ao se aprofundarem nos conhecimentos historicamente acumulados, para que todos consigam perceber a realidade social e individual de cada um de modo claro, por meio de técnicas e métodos que favoreçam a apropriação dos saberes realmente necessários ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2012).

2.2 Marcos Históricos, Políticos e Legais do Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior

Como apresentado no item anterior, a Inclusão Escolar possibilitou aos alunos com deficiência o acesso a todos os níveis de ensino. Aqui nos aprofundamos nos marcos do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro.

No Brasil, o primeiro curso superior foi na área da Medicina, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia foi criado na Bahia, em 1808, pelo Príncipe João VI (JANNUZZI, 2012; MENDONÇA, 2000). No mesmo ano foi criado o curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, bem como a Academia da Marinha (MENDONÇA, 2000). A partir da vinda da família real para o Brasil, a economia que era agroexportadora foi passando por mudanças e os produtos

brasileiros passaram a terem maior comercialização interna (COSTA; RAUBER, 2009), o que estimulou um maior interesse pela educação no país.

Naquela época a educação das pessoas com deficiência no país ainda era algo praticamente inexistente, a grande maioria permanecia em hospitais, segregada da sociedade para proteção desta. Todavia, alguns desses hospitais iniciaram ainda no século XIX algumas tentativas de escolarização. A vinda da Família Real trouxe a preocupação com um modelo de Ensino Superior que atenderia apenas às elites (COSTA; RAUBER, 2009), assim eram necessários profissionais com um nível acadêmico mais elevado para servir às atividades do novo regime econômico.

Já as primeiras instituições voltadas para a educação de alunos com deficiência foram o atual IBC e o INES, criados em 1854 e 1857 respectivamente, ambos vinculados diretamente ao Ministério da Educação (MEC). Porém, no momento de sua criação, essas instituições ofertavam apenas o ensino básico e profissional (IBC, 2020a; INES, 2020a).

Tentou-se por diversos anos criar universidades brasileiras, porém apenas em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, que hoje conhecemos como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MENDONÇA, 2000). Naquela época, o acesso ao Ensino Superior gratuito era limitado apenas aos “filhos da classe média e da classe alta”, “injustiça social que

perdura até os dias atuais” (QUERMES, 2014). Da Proclamação da República em 1889 até o golpe de 1937, foram fundados 14 estabelecimentos de Ensino Superior. A partir do Estado Novo uma das preocupações do governo era a educação estar a serviço da ideologia dominante, portanto nesse período foram criadas 72 instituições de nível superior, enquanto na Segunda República foram criadas 95 IES (QUERMES, 2014).

Vahl (1980 apud QUERMES, 2014) afirma que na década de 1960 o acesso às universidades públicas passou a ser mais difícil, porém, a maior procura pela educação superior incentivou a iniciativa privada nesta etapa, também houve pressão por parte de forças políticas progressistas

para essa expansão (QUERMES, 2014). A Reforma Universitária de 1968 foi sancionada como lei, mas se restringiu a aspectos administrativos e não propôs nada que alterasse os processos de ensino e aprendizagem (QUERMES, 2014).

Tal reforma nos deu de herança grande parte da atual organização dos cursos superiores, tais como: vestibular, cursos semestrais, organização das disciplinas por créditos, divisão das matérias entre obrigatórias e optativas e ciclo básico (CHAUÍ, 2014). No período ditatorial ainda houve aumento do salário dos professores universitários, criação de universidades federais e destinação de recursos para universidades particulares, entretanto a ditadura acabou com as escolas públicas de

1º e 2º graus, julgando seus professores como subversivos, enquanto ampliava a rede particular neste seguimento (CHAUÍ, 2014).

Recentemente, em 2006, o INES iniciou seu curso de Pedagogia Bilingue (INES, 2015). Já o IBC ainda não oferta cursos de graduação e atende apenas crianças e adolescentes na educação básica. Entretanto, a instituição teve o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual aprovado em 2020, assim ela fará a seleção e iniciará as aulas no ano de 2021. No entanto, é importante enfatizar que seus cursos de pós-graduação *lato senso* ainda estão em fase de implantação (IBC, 2020b; 2020c; 2020d.).

Podemos por meio das leis e políticas brasileiras delinear o caminho da educação superior e consequentemente da inclusão no Ensino Superior brasileiros, portanto nos parágrafos seguintes tratamos desses marcos mais detalhadamente, a fim de que possamos conhecer melhor esse percurso.

A primeira Constituição brasileira, publicada em 1824, estabelecia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” e não fazia referência à educação das pessoas com deficiência, apenas afirmava que os incapacitados física e moralmente não teriam direitos políticos. Do mesmo modo, tal Constituição não se referia ao Ensino Superior nem ao secundário (BRASIL, 1824).

A Constituição de 1891 começou a tratar dos ensinos secundário e superior, sendo a legislação do Ensino Superior de competência privativa do Congresso Nacional e a criação de IES de competência do Congresso, mas não privativamente. No entanto, os incapacitados física e moralmente continuaram excluídos dos diretos políticos e não se fez referência à educação dos estudantes com deficiência (BRASIL, 1891).

Em 1934, nossa terceira Constituição estabelecia que a União tinha o poder de reconhecer “os institutos de ensino superior” e também deveria estabelecer o plano nacional de educação para todos os graus de ensino, prevendo o ensino primário integral, gratuito e obrigatório, mas nenhuma

referência ao ensino dos alunos com deficiência (BRASIL, 1934).

A quarta Constituição brasileira, decretada durante o Estado Novo em 1937, período ditatorial no qual a Constituição anterior havia sido revogada pelo presidente, estabelecia que: o ensino primário fosse obrigatório, mas gratuito para quem não o pudesse pagar; deveriam existir instituições públicas de ensino para os mais necessitados; o ensino profissional deveria ser voltado às classes menos favorecidas. Todavia, mais uma vez, não fazia referência ao Ensino Superior nem à educação de indivíduos com deficiência (BRASIL, 1937).

O país retomou o regime democrático e em 1946 o Congresso recém-eleito promulgou a quinta Constituição, que

definia: o ensino primário obrigatório e gratuito a todos e que as etapas posteriores a ele só seriam gratuitas em estabelecimentos oficiais, para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos; concurso para a contratação de professores de ensino secundário e superior; pela primeira vez, que os sistemas de ensino dariam assistência educacional aos alunos com dificuldades educacionais; que os recursos de impostos deveriam ter uma parte destinada à educação (BRASIL, 1946).

Depois de 21 anos, voltamos ao período ditatorial novamente e em 1967 uma nova Constituição foi promulgada pelo Congresso. Nela manteve-se todas as regras da anterior, porém estabelecia-se a obrigatoriedade da educação na idade de 7

a 14 anos, não havendo novas proposições para o Ensino Superior e para a educação dos alunos com deficiência (BRASIL, 1967).

Em torno de duas décadas depois, o regime democrático foi reestabelecido e em 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal. Inaugurava-se na carta constitucional a referência ao ensino de estudantes com deficiência no ensino regular, o que foi um avanço em relação às anteriores. Pela primeira vez se estabelecia a gratuidade do ensino público em todos os níveis, apresentava-se a gestão democrática e a autonomia universitária, estabelecia-se o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e a garantia de acesso a todos os educandos aos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988).

Assim, constitucionalmente as pessoas com deficiência tiveram seu espaço no ensino regular garantido e em todos os níveis de ensino.

Até o ano da elaboração deste trabalho, o Brasil teve duas leis de diretrizes e bases da educação. A primeira delas, a lei nº 4.024/71, permitia a possibilidade de a educação de excepcionais se enquadrar no sistema geral de educação e definia apoio à iniciativa privada.

Já a segunda e última LDB, nº 9.394/96, foi um marco na educação da pessoa com deficiência, pois ela determina a garantia de atendimento educacional especializado gratuito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular, aos

estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação. A partir de 2013 a lei passou a incluir também os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996). Assim, a LDB garante o acesso de todos os estudantes aos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, notamos que a partir da década de 1980 o acesso à educação das pessoas com deficiência no Brasil passou a ser mais democrático, pelo menos do ponto de vista legal, bem como percebemos o início de uma legislação para o acesso ao Ensino Superior. Contudo, A LDB de 1996 teve um processo de construção que durou 6 anos, contando com a participação de parlamentares e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,

porém não foi aprovada pelo Senado em 1995 por falta de parlamentares na casa. Além disso, em 1996 a LDB teve 6 artigos retirados e 83 incluídos pelo senador Darcy Ribeiro (SILVA, 2007; ZANETTI, 1997 apud SILVA, 2007).

Assim, mesmo tentando trazer mais acesso ao ensino regular para os alunos com deficiência, a lei é reflexo do governo neoliberal de direita que se iniciava em 1995 e devia “impor o ajuste estrutural elaborado pelas agências internacionais e os grupos brasileiros dominantes” (SILVA, 2007, p. 2859).

Os anos de 1990 foram marcados não só pela mudança na legislação voltada para a educação da pessoa com deficiência, mas também por inúmeras conferências

internacionais que passaram a repercutir nesse nível de ensino, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jontiem e a Conferência sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (UNESCO, 1990, 1994). O MEC, no ano de 1994, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou a portaria nº 1.793/94, que estabelece a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, recomendando a inclusão:

> [...] da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS NA

> NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS" [...] e [...] conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (MEC, 1994).

Dois anos depois, o Gabinete do Ministro da Educação publicou o Aviso Circular nº 277, que requisita às IES a acessibilidade e permanência no Ensino Superior para portadores de deficiência (MEC, 1996). Posteriormente, a Portaria nº 1.679/99 foi instituída e definiu os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, a fim de orientar os processos de reconhecimento de cursos superiores e credenciamento de instituições (MEC, 1999).

No mesmo ano, o decreto federal nº 3.298 estabeleceu a necessidade de adaptação de provas, disponibilização de apoio e dilação de tempo para pessoas com deficiência nos vestibulares das IES, bem como a inclusão de conteúdos ou disciplinas relacionadas às deficiências nos cursos superiores (BRASIL, 1999).

No ano de 2005 foi criado o "Programa Incluir", que visava à institucionalização de políticas de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, buscando, a partir de 2007, fomentar a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade das universidades federais (MEC, 2018a; MEC; SECADI; SESU, 2013). No mesmo ano, o decreto nº 5.626 foi publicado, trazendo uma

regulamentação da lei nº 10.436 de 2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua reconhecida e dá à comunidade surda o direito de se comunicar por ela (BRASIL, 2002). O decreto de 2005 definiu a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos superiores (BRASIL, 2005).

Em 2011 o decreto federal nº 7.612 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), que tinha como objetivo “[...] promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”, incluindo a “[...] garantia de um sistema educacional

inclusivo” (BRASIL, 2011b). Ainda em 2011, o decreto federal nº 7.611/2011 estabeleceu como deve se dar o atendimento educacional especializado e como devem ser organizados os núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2011a).

Em 2012, a lei federal nº 12.711 definiu os modos de ingresso nas instituições federais de Ensino Superior, técnico e tecnológico, delimitando cotas para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas e com deficiência (BRASIL, 2012). No ano de 2015, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência - lei nº 13.146 foi publicada, mantendo o direito de acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, estabelecendo a inclusão de

conteúdos neste nível de ensino relacionados à pessoa com deficiência e definindo a disponibilização de diversos recursos de acessibilidade para essas pessoas nos vestibulares e nas atividades avaliativas de permanência (BRASIL, 2015).

Se a partir das décadas de 1980 e 1990 do século XX o acesso à educação pelas pessoas com deficiência passou a ser mais democrático, nos anos iniciais do século XXI ele tornou-se obrigatório e melhor orientado quanto às suas especificidades, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Porém, apesar dos avanços legais no acesso e permanência no Ensino Superior, a Educação e a universidade

brasileira sempre foram atacadas, mesmo na democratização legal do ensino. Notamos nos últimos anos que esses ataques têm sido ainda mais frequentes.

Michels e Garcia (2014), ao refletirem sobre as significações do termo “sistema educacional inclusivo” e as implicações políticas de seu uso em meio às contradições sociais, afirmam que:

> Incorporando “todos” ao sistema educacional estaríamos desenvolvendo uma “educação inclusiva”, cujo efeito mais amplo, segundo os discursos oficiais, seria promover uma “sociedade inclusiva”.
>
> [...] o conservadorismo da proposta [...] deposita na educação o papel redentor de solucionar as questões sociais. É possível notar que o debate em

> torno da sociedade e da educação é desenvolvido mediante um silenciamento das relações sociais que presidem o tempo presente. Aquilo que, de início, parece ser a redenção de grupos excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação das massas para o trabalho simples. (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 162-163).

As autoras, no artigo aqui citado, fazem diversas críticas às políticas de inclusão estabelecidas nos governos de esquerda que estiveram no poder no início do século XXI, onde a educação parece ter um papel redentor (MICHELS; GARCIA, 2014), como se ela resolvesse sozinha todos os problemas sociais. Como não

existe a possibilidade de que isso aconteça, as autoras denunciam uma escola voltada à formação de mão de obra para o trabalho manual, mantendo os grupos excluídos e as pessoas com deficiência em uma "inclusão marginal" (MARTINS, 1997, p. 26).

Igualmente, Favato e Ruiz (2018) criticam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em um governo de esquerda por meio de um decreto no ano de 2007 (BRASIL, 2007). As autoras concluem que o programa contribuiu para o aumento da quantidade de IFES e de matrículas, contudo essa expansão se deu com precariedade devido à falta de infraestrutura, falta de profissionais, falta de laboratórios, entre outros recursos e

serviços que não foram disponibilizados em níveis adequados (FAVATO; RUIZ, 2018).

Contraditoriamente, três anos antes esse mesmo governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que também regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior. O ProUni disponibiliza bolsas de estudos integrais ou parciais (50%) em universidades privadas, para jovens com renda de até 1,5 salários mínimos *per capita* para bolsas integrais e de até 3 salários mínimos *per capita* para bolsas parciais, estando este programa ainda em vigor (MEC, 2020; BRASIL, 2005). Ou seja, antes da expansão da rede federal, o governo não só investiu na universidade privada por meio de bolsas, como criou um programa que

regula a atuação das entidades de assistência social no Ensino Superior, assim, os recursos que foram utilizados em IES privadas poderiam ter sido investidos na expansão das IES federais.

Entretanto, o arrocho à educação superior pública se inicia antes dos governos de esquerda, pois os governos de direita foram os principais colaboradores para a contínua redução de recursos nas universidades públicas. Silva (2007), ao analisar as políticas de reforma do Estado nos anos 1990 e anos iniciais do século XXI, afirma:

> [...] tivemos nossa atenção atraída pela constante redução dos recursos públicos federais para aplicação no ensino superior público pelos governos brasileiros,

> durante a década de 90 do século XX e início do século XXI (SILVA, 2007, p. 574).

Em 1998 a UNESCO publicou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, na qual o Ensino Superior é reconhecido como um serviço público e deve haver igualdade de acesso a ele (UNESCO, 1998). Entretanto, na mesma época ocorreu a reforma do Estado brasileiro, que contribuiu para “a diminuição dos investimentos públicos em educação que é vista na precarização da infraestrutura, nos baixos salários dos professores, na falta de capacitação, no material escolar inadequado” (SILVA, 2007, p. 1406).

Já no contexto mais recente, em 2016, durante um governo provisório de direita, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional 95 que institui Novo Regime Fiscal, mais conhecida como “Emenda do Teto dos Gastos Públicos”. A partir de sua entrada em vigor, os gastos públicos anuais ficaram condicionados aos do ano anterior, corrigidos pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA) (BRASIL, 1988; 2016).

Não bastasse a precarização da educação ocorrida nas décadas anteriores, a emenda do Teto dos Gastos Públicos foi mais uma medida para a manutenção dessa situação, o que tem grande influência na universidade pública e principalmente no acesso e permanência de pessoas com

deficiência visual nesta instituição. Pois é preciso capital financeiro para a compra de equipamentos de tecnologia assistiva, para a contratação de pessoal especializado para acompanhamento dos estudantes e para a formações dos professores e servidores técnicos da instituição, entre outros recursos e adaptações.

As medidas de austeridade contra a universidade prosseguiram. No ano de 2019, o Governo Federal vinculado à direita criou o programa “Future-se”[5], como uma medida

[5] De acordo com Silva Júnior e Fargoni (2020, p. 6-7) A lógica do Future-se, busca mudar o caráter epistêmico da ciência bem como busca privatizar a universidade em direção à autonomia financeira, reorganizando as IES públicas em OS (organizações sociais) que depende da iniciativa privada e vende serviços indo ao encontro de

que pretende estimular suas IES a obterem seus recursos financeiros na iniciativa privada (SENADO, 2019), retirando do Estado o papel de educar, previsto na Constituição e na LDB (BRASIL, 1988, 1996) e entre outros dispositivos legais, conduzindo, assim, a uma privatização do Ensino Superior.

O referido programa foi criado em julho de 2019 pelo MEC e de acordo com o órgão “tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos federais por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (MENEZES; PERA, 2019). Por enquanto, a adesão das IFES é

---

uma mercantilização máxima da educação superior.

facultativa, entretanto, até a data desta dissertação, o projeto de lei desse programa está em análise na Câmara dos Deputados como PL 3.076/2020 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020) e, se aprovado pelo Congresso Nacional, passará a ser obrigatório em todas as instituições federais de ensino do país.

No estado do Paraná, um projeto de lei similar está (até a presente data) tramitando desde 2019, chamado “Lei Geral das Universidades”[6], que se aprovado

[6] De acordo com Ramos (2020) a Lei Geral das Universidades estaduais do Paraná muda os parâmetros de repasse de verbas de custeio e guarda semelhança com o programa Future-se. Luc (2019) relata que mesmo os docentes das universidades recusando a proposta o governo do estado do Paraná decidiu seguir com ela,

estabelecerá “os princípios, finalidades e parâmetros de financiamento e gestão das Universidades Públicas Estaduais do Paraná” (SETI, 2019). Lima (2019), analisando documentos do Governo Federal no período de 2003 a 2019, no qual representantes de esquerda e de direita governaram, afirma que a privatização do Ensino Superior se manteve como bandeira das políticas de governo. Assim, notamos que o discurso legal não é tão inclusivo como parece, muitas leis são formuladas afirmando e reconhecendo a inclusão escolar, porém são criadas de modo a permitir que o Estado continue se

---

também aponta que a lei não teve uma discussão aberta e democrática.

esquivando do dever de educar e consequentemente de incluir.

Percebemos, então, ao longo deste capítulo que o Estado sempre favorece a inciativa privada, tanto na educação da pessoa com deficiência, e igualmente aquela com deficiência visual, como no ensino universitário. A única diferença que podemos notar é que, de modo geral, desde o Império as políticas sempre favoreceram a educação de alunos com deficiência na rede privada e raramente o Estado assumia essa função.

Já o Ensino Superior era oferecido pelo Estado antes da expansão da rede privada, sendo qualquer iniciativa privada obrigada a seguir os parâmetros das instituições públicas nos primeiros anos

deste nível de ensino no país. Fizemos questão de enfatizar o direcionamento político dos últimos governos brasileiros para mostrar que, na administração pública, tanto a esquerda como a direita estiveram a serviço do capital.

Para que ocorra o pleno acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior, o desafio é mudar as políticas públicas que vêm sendo norteadas pela lógica de mercado. Concordamos com Quermes (2014) quando afirma que tem se descaracterizado a dimensão pública e ampliado a privatização de setores estatais buscando a redução dos custos públicos, o que conduz ao sucateamento do Ensino Superior público.

Entre 2010 e 2011 as matrículas no Ensino Superior aumentaram mais de 300%, porém a maioria delas foi em IES privadas, provavelmente devido ao ProUni (INEP, 2011). Desse modo, houve uma explosão da iniciativa privada neste nível de ensino. Contudo, a LDB de 1996 apresenta normas de organização apenas das IES públicas, enquanto a iniciativa privada desenvolve suas atividades do modo que mais lhe convém, o que pode implicar na qualidade do ensino ofertado por estas últimas.

No ProUni existem bolsas para pessoas com deficiência, negras e indígenas, o que contribui para o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, porém não há nenhuma política de acompanhamento econômico e de

aprendizado desses alunos. Assim, refletindo com Quermes (2014), entendemos que as universidades públicas e as privadas “necessitam repensar os processos de aprendizagem, fugindo da culpabilização dos estudantes” (QUERMES, 2014, p. 571).

Entretanto, para tal meta, a universidade precisa de ensino de qualidade, que por sua vez necessita de recursos financeiros. Assim, enquanto a educação superior trabalhar na lógica de mercado que vise somente ao lucro, dificilmente atenderá às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

2.3 Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior Brasileiro

Somente 145 anos depois da criação do primeiro curso superior brasileiro é que o primeiro estudante com deficiência visual ingressou no Ensino Superior. Edison Ribeiro Lemos era cego e fez licenciatura em Geografia e História, entre 1953 e 1956, na Universidade Federal Fluminense (UFF). No entanto, ele não parou nesse nível de ensino e fez Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e livre docência na UFF (ESTEVÃO, 2005, p. 1, 3). Edison foi professor no IBC e teve uma grande atuação política nas

causas das pessoas com deficiência visual (ESTEVÃO, 2005).

O segundo cego a graduar-se na educação superior foi Walkírio Ughini Bertoldo, no curso de Direito, em 1957, em uma universidade particular do Rio Grande do Sul (SELAU; DAMIANI, 2014). A história deste cego reflete como provavelmente se desenvolveu o acesso ao Ensino Superior brasileiro por diversos estudantes com deficiência visual durante muito tempo. Ao tentar prestar vestibular pela primeira vez na universidade onde cursou a graduação, ele foi impedido de fazê-lo, desse modo, como sua família possuía recursos, ele foi até à Argentina e lá prestou vestibular por meio de parecer. Walkírio foi aprovado, retornou à universidade brasileira solicitando o acesso

ao vestibular e assim ingressou no curso superior em 1954 (SELAU; DAMIANI, 2014). Todavia, a universidade afirmou que a presença dele não deveria causar nenhum transtorno ao ambiente e que não prestaria nenhum tipo de ajuda a esse aluno, sendo tratado como os demais estudantes (SELAU; DAMIANI, 2014).

Para fazer o curso de Direito, Walkírio contou com a ajuda de colegas para lerem e discutirem os textos; sua família contratou um secretário, comprou uma máquina de escrever para que ele fizesse seus trabalhos e comprou também um gravador de voz, vindo dos Estados Unidos, pois essa tecnologia ainda não existia no Brasil (SELAU; DAMIANI, 2014).

Ao se formar, ele foi impedido de prestar concurso para procurador-geral de Porto Alegre, sendo o prefeito Brizola quem interveio junto aos vereadores para que lhe fosse dada a permissão de prestar o concurso, no qual foi aprovado em 1º lugar. Walkírio foi presidente da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, mudando o nome desta fundação para Fundação de Auxílio ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul, e também fundou a Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas de Talidomida (ABVT) (SELAU; DAMIANI, 2014).

Verificamos então que os alunos com deficiência visual acessam a educação superior há mais de 60 anos, bem como pudemos perceber que os primeiros tiveram

que enfrentar diversas dificuldades para permanecer e concluir com êxito seu curso.

Martins, Leite e Lacerda (2015), ao analisarem os dados dos resumos técnicos e das planilhas do Censo da Educação Superior entre os anos de 2000 e 2011, constataram que houve um aumento de 969,94% no número de matrículas de estudantes com deficiência neste nível de ensino. Da mesma forma, as autoras descobriram que os alunos com deficiência visual foram os que mais acessaram o Ensino Superior naqueles anos, representando 39,76% das matrículas entre os estudantes com deficiência (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Dessa forma, podemos deduzir que entre os anos de 1956, quando se formou o

primeiro estudante com cegueira no Ensino Superior, e 1999, ano anterior à pesquisa das autoras, o acesso de alunos com deficiência visual no Ensino Superior possa ter sido um dos mais expressivos entre àqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Contudo, o universo de pessoas com deficiência nesse nível de ensino é bem pequeno dentro do total de matrículas, representando 0,30% delas no ano de 2010 (INEP, 2020b). É importante frisar que neste mesmo ano o Censo Demográfico do IBGE apontou que 23,9% da população tinha algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Desse modo, notamos que o acesso ao Ensino Superior, que já tem sido desigual quando se refere à classe social do

indivíduo, é ainda mais desigual para a pessoa com deficiência, haja vista a porcentagem extremamente baixa que representa esse acesso.

Outro fator que nos leva a deduzir que os estudantes com deficiência visual possam ter representado um número mais expressivo no Ensino Superior vem da pesquisa de Morais e Camargo (2018). Ao fazerem um balanço dos trabalhos apresentados em Encontros de Pesquisa em Ensino de Física, estes autores verificaram que a maioria dos estudos de inclusão é relacionada à deficiência visual. Igualmente, eles constataram que a maioria dos trabalhos que relataram o nível de ensino da pesquisa é do Ensino Superior, sendo os

primeiros publicados no ano 2000 (MORAIS; CAMARGO, 2018).

Visto isso, acreditamos que as pesquisas na área da Física no Ensino Superior relacionadas à deficiência visual mostram que alunos com cegueira e baixa visão têm acessado a graduação na referida área, porém esse acesso pode ter se dado mais recentemente devido às datas das publicações dos estudos.

Entendemos que o acesso ao Ensino Superior por si só não é garantia de permanência com êxito. Camargo (2017) afirma que o ambiente educacional deve ser transformado para que se crie condições de participação efetiva dos alunos com deficiência. Para Omote (2016, p. 211), por sua vez, é necessário proporcionar aos

estudantes com deficiência “[...] acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, de cuja participação pode depender a sua formação universitária integral”.

Para as pessoas com deficiência visual, o recebimento de informações pela visão fica limitado ou impossibilitado, porém as informações que recebem de seu entorno por meio dos outros sentidos têm grande influência sobre seu aprendizado e seu desenvolvimento, além de serem aquelas que garantirão seu êxito no acesso e permanência no Ensino Superior.

Devido a nossa experiência profissional e acadêmica no atendimento a estudantes com deficiência visual na educação básica e superior, entendemos

que diversos aspectos precisam ser estudados para a caracterização do acesso e permanência dessas pessoas nesse nível de ensino. Os estudantes com deficiência visual possuem características de aprendizagem que são muito peculiares, pois eles podem apresentar dificuldades para o acompanhamento de atividades acadêmicas na classe comum, principalmente quando não há materiais adaptados e pela dificuldade ou falta de acesso aos estímulos visuais utilizados pelos docentes ao ensinarem os conteúdos curriculares (MEC/SEESP, 2006).

A pessoa com deficiência visual, por dispor parcialmente ou não dispor da visão, tem a necessidade de acesso aos conteúdos de ensino pelos outros sentidos,

ou seja, pela audição, olfato, paladar e tato. Conforme o tipo de curso que faça no Ensino Superior, esse aluno utilizará um ou mais de um sentido ao mesmo tempo ou em momentos de ensino-aprendizagem diferentes. Assim, o uso de cada sentido lhes trará a “visão” daquele conhecimento por outros meios.

Portanto, são necessárias diversas adaptações externas que possibilitem ao estudante, por meio dos sentidos dos quais dispõe, ter acesso aos conhecimentos ensinados na educação superior. Existem diversos recursos e ações que colaboram para a aprendizagem de alunos com deficiência visual e que podem ser utilizados nesse nível de ensino. A seguir, apresentamos aqueles mais comuns e

conhecidos por nós, os quais foram relatados em alguns estudos.

1 - Acessibilidade Arquitetônica da IES que possibilite às pessoas com cegueira ou baixa visão se locomoverem de modo independente e com segurança, sem risco de quedas ou colisão com algum objeto ou estrutura que possa machucá-los. São exemplos mais comuns: piso tátil; elevador com braille nos botões e aviso sonoro; placas em braille nas portas de laboratórios; banheiros, salas de aula e biblioteca, outros espaços com computadores que dispõem de leitores de tela, entre outras estruturas (SANTOS; MORAES; SALES, 2017; SILVA; FERREIRA, 2017).

2 - Recursos Tecnológicos que adaptem os conteúdos que se encontram

em formato impresso ou letras digitais para meio acessível a pessoas com deficiência visual, podendo ser eletrônicos ou não. São eles: máquina de escrever braille, reglete e punção, impressora braille, *software* braille fácil, linha braille, computadores com *softwares* leitores de tela, como Dosvox ou NVDA (NonVisual Desktop Access), gravadores de áudio, audiodescrição, mesa de relevos táteis, impressora de relevo, materiais didáticos em alto relevo ou em 3D (3 dimensões), entre outros (PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016; SANTOS; MORAES; SALES, 2017).

3 - Formação de Professores para dar aulas às pessoas com deficiência visual. Os docentes precisam conhecer as especificidades da deficiência visual, tanto a

baixa visão como a cegueira. Como os cursos de mestrado e doutorado não fornecem essa preparação, a instituição deve oferecer algum curso ou o professor deve buscar fazê-lo por conta própria. Nesta formação os professores devem: entender a condição da deficiência visual e como ela afeta a relação do estudante com o ambiente e com as outras pessoas; aprender como se relacionar com o aluno; saber como apresentar o conteúdo de modo que as imagens sejam conhecidas pelo estudante tanto por meio da audição como por meio tátil ou por outro sentido; adaptar o conteúdo das disciplinas utilizando alguns dos recursos do item 2, conforme a escolha do estudante, individualmente ou com a ajuda de algum núcleo de acessibilidade,

entre outros conhecimentos necessários (SELAU, 2013; PANSANATO; RODRIGUES; SILVA; 2016; SANTOS; MENDONÇA, 2015).

4 - Acompanhamento em aula ou extraclasse para auxiliar no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual no curso. O Ensino Superior possui conteúdos mais complexos que os da educação básica, logo os estudantes com deficiência visual precisam de ajuda para fazer as atividades extraclasse, que pode ser realizada: pelo professor da disciplina, pelo servidor do núcleo de acessibilidade, pelo tutor ou ledor contratado pela IES (FERNANDES; COSTA, 2015; SIMÕES, 2016; MELLO; CAETANO; MIRANDA, 2017).

5 - Políticas de Acesso e Permanência para Pessoas com Deficiência

que englobe a deficiência visual, sendo essa uma responsabilidade tanto da gestão da IES bem como do poder legislativo e executivo aos quais se vincula a instituição conforme sua categoria administrativa. Nesta seção do capítulo, restringimo-nos a falar das políticas das IES que podem ser desenvolvidas por meio das seguintes atividades: palestras para os professores ou para toda a comunidade acadêmica; formação para os professores e servidores técnicos; fluxograma ou outro tipo de organização dos procedimentos para encaminhamento e auxílio de estudantes com deficiência visual no acesso e permanência na universidade; previsão do

desenvolvimento dos itens de 1 a 4 desta seção, entres outros (SILVA, 2018; SOARES, 2011; SELAU, 2013).

Diante dessa contextualização, faz-se necessária uma reflexão sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob a lente do Materialismo Histórico e do “Materialismo Cultural”, que podem explicar melhor os fenômenos sociais relacionados a esse tema dentro da sociedade capitalista.

3 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DO MATERIALISMO CULTURAL

Buscou-se neste capítulo abordar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob a análise do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural. Tentamos estabelecer um novo diálogo entre a teoria e nosso tema, tendo em vista a quantidade exígua de estudos, bem como uma possível inexistência de tal discussão no tema em questão.

Almejamos discutir sobre o papel do Ensino Superior no capitalismo, relatar

uma análise crítica do elitismo nessa modalidade de ensino e como, a partir dos anos 2000, tentou-se reverter esse quadro por meio de políticas de ações afirmativas que facilitaram o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, entre elas aquelas que têm deficiência visual.

Criado por Karl Marx e Friedrich Engels, o Materialismo Histórico é uma teoria revolucionária, porque nela a classe trabalhadora, tomando consciência de si e para si, pode tentar modificar toda a organização excludente da atual sociedade capitalista (NETTO, 2011).

Karl Marx chegou aos bancos universitários para cursar Direito, mas mudou de curso no ano seguinte tornando-se doutor em Filosofia, era de uma família

de classe média e se casou com uma moça de alta posição social (GIANNOTTI, 1978). Já Friedrich Engels era de origem um pouco mais abastada, filho de um industrial, não chegou a ir para a universidade, pois assumiu os negócios da família. Ao ver a situação deplorável dos trabalhadores daquela indústria, passou a desenvolver estudos sobre a classe operária. Além disso, ele teve uma companheira que era de origem humilde (GIANNOTTI, 1978).

Ambos os filósofos viveram no século XIX e passaram a ter contato um com o outro a partir da publicação de um artigo de Engels, “Esboço de uma Crítica da Economia Política”, em 1844, que chamou a atenção de Marx mudando seu pensamento e passando a fazer da Economia Política

seu principal objeto de estudo (GIANNOTTI, 1978). A teoria de Marx é uma crítica de "três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês" (LENIN, 1977, p. 35).

A sociedade capitalista é uma sociedade na qual o capital (dinheiro ou bens materiais e não materiais) tem o controle de todos os processos sociais em todos os âmbitos, porém acreditar que apenas "uma *análise econômica* da sociedade forneceria a *explicação* do sistema político, das formas culturais etc." (NETTO, 2011, p. 13) é um dos maiores equívocos em relação à teoria de Marx e Engels. Este último, em uma carta de 1890, reafirmou essa posição:

> Mas a nossa concepção da história é, sobretudo, um guia para estudo [...]. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

O capitalismo é um sistema econômico e social que surgiu no século XV, a partir da decadência do sistema feudal e do nascimento da classe social denominada burguesia, e tem como base a propriedade privada e a acumulação de capital (MARX, 2011; LACERDA; NEDER, 2007). Ele é visto como:

> [...] um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fim de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é mercadoria a venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais de vida (WOOD, 2001, p.12).

A Sociedade Capitalista também é chamada de Sociedade Burguesa, pois a classe social denominada burguesia ascendeu ao poder e passou a ter controle de toda a sociedade. A palavra “burguesia” vem de “burgos”, núcleos comerciais que surgiram com o início da acumulação e troca de produtos durante o feudalismo, dando origem a cidades. Nos burgos, aqueles que

não eram senhores nem servos comercializavam produtos *in natura* ou manufaturados, produzidos naquela região ou trazidos de fora, e eram conhecidos como “burgueses” (LACERDA, NEDER, 2007, p. 2; CASTRO, 2018).

Para ascender ao poder, a Sociedade Burguesa chamou a classe trabalhadora para lutar por seus ideais, o que seria a queda da monarquia absolutista, sendo o poder não mais baseado em privilégios herdados ou em determinação divina, mas na conquista pela acumulação do capital, o que ocorreu por meio da Revolução Francesa (1789-1799) (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2008). Esta revolução foi baseada nos valores de Liberdade, Igualdade e Fraternidade e teve

como principal consequência a formação dessa sociedade.

Entretanto, outra revolução também teve papel importante, a Revolução Industrial (1760-1840) ocorrida na Inglaterra, que impulsionou ainda mais o modo de produção do capitalismo. Porém, a influência do modo burguês de organização social veio da França, que estava falida e teve grande apoio do proletariado. Nesse período, o referido país ainda tinha uma monarquia absolutista, enquanto os ingleses já adotavam políticas mais capitalistas (HOBSBAWM, 2014).

Quando a Burguesia ascendeu ao poder, precisou de um arcabouço ideológico que mantivesse sua posição e assim surgiu o Liberalismo, no qual:

> [...] o *ser individual* passa a ser a força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo (KASSAR, 1998, p. 7).

Como supracitado, os valores defendidos a partir da Revolução Francesa foram liberdade, igualdade e fraternidade. Liberdade traz o liberalismo, onde impera o livre comércio, em que o trabalhador tem "liberdade" de vender sua força de trabalho e todos podem ter acesso à propriedade privada, conforme o esforço de cada um. Anteriormente, somente o rei e a nobreza

tinham acesso a propriedade privada, o que se modificou a partir de então.

Sobre a Igualdade, todos os homens sendo livres têm “igualdade jurídica” (MARTINS, 2002, p. 28), contudo não se estabelecia a igualdade econômica, muito pelo contrário, uns possuíam os meios de produção e outros tinham sua força de trabalho. Conforme Chauí (2014):

> A igualdade então, passa a ser definida pela propriedade privada do corpo e pela relação de contrato entre iguais [...] A relação contratual é encarada como uma realidade jurídica, e por isso a igualdade será definida como igualdade perante a lei (CHAUÍ, 2014, p. 83-84).

Já a respeito da Fraternidade, esta em nada se aplica, pois em uma sociedade

na qual uns têm muito e muitos têm pouco, onde a riqueza é produzida por todos e desfrutada por alguns (MARX, 1998), não há como existir fraternidade, pois ela foi cerceada (POIARES,2005).

Desse modo, após conquistar o poder, a classe burguesa passou de revolucionária a conservadora, pois, naquele momento, para se manter no poder não devia mais reclamar da organização social, já que esta passou a atender aos seus interesses (MARX, 2011). A partir de então a classe trabalhadora passou a ser explorada pela classe burguesa, sendo a “mais-valia” o principal meio de exploração, no qual:

> [...] o *valor* diário ou semanal da força de trabalho difere completamente do funcionamento

> diário ou semanal desta mesma força de trabalho; são duas coisas completamente distintas. [...] *Este tipo de câmbio entre o capital e o trabalho* é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema assalariado, e tem que conduzir sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista (MARX, 1978, p. 82-83).

De modo mais simples, a mais-valia é o lucro do burguês sobre o trabalho de seu empregado. Se a força de trabalho produz R$ 10.000,00 mensais, o capitalista paga para o trabalhador R$ 1.000,00 e fica com os R$ 9.000,00 excedentes, ou seja, 10% do produto do trabalho é pago ao trabalhador e os 90% restantes vão para o capitalista. O trabalhador executa, digamos, “gratuitamente” 90% de seu trabalho,

caracterizando uma situação de exploração constante. Essa porcentagem de mais-valia pode ser maior ou menor, dependendo da relação de trabalho entre e capitalista.

Para obter um lucro ainda maior, a Burguesia implementou a divisão do trabalho, tornando-o fracionado e tirando do trabalhador total domínio do processo de produção (MARX, 1998). Deste modo, a “força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho [...]” surgiu como uma:

> [...] potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e

> etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2015, p. 39).

Assim sendo, o trabalhador fica alienado de todo o processo do trabalho, relegado muitas vezes a atividades mecânicas e repetitivas que em nada contribuem para seu desenvolvimento humano. Para Marx (1998), em um sentido ontológico:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil

> para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1998, p. 326).

No trabalho o homem modifica a si mesmo e a natureza, e desenvolver um trabalho que não se restrinja ao mecanicismo é fundamental para sua formação humana e para sua relação com o meio em que vive. Todavia, a Sociedade Burguesa igualmente faz a divisão entre trabalho mental e trabalho material. O primeiro caberia

> [...] aos pensadores da classe (seus ideólogos ativos, conceptivos, que fazem do

> aperfeiçoamento das ilusões que a classe tem sobre si mesma seu principal meio de vida), enquanto a atitude dos outros para com essas ideias e ilusões é mais passiva e mais receptiva, porque elas são na realidade os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si mesmos (MARX; ENGELS, 2015, p. 40-41).

Com a divisão entre trabalho mental e material ou entre trabalho físico e intelectual, atribuiu-se a diferentes indivíduos as atividades materiais e espirituais, a produção e o consumo, sendo a distribuição do trabalho e de seus produtos desigual qualitativa e quantitativamente (MARX; ENGELS, 2010). Por isso:

> [...] cada classe nova [...] é obrigada [...] a representar seus interesses como interesse comum

> de todos os membros da sociedade, colocado de forma ideal; dará às suas ideias a forma de universalidade, e as representará como as únicas racionais e universalmente válidas (MARX; ENGELS, 2015, p. 40-41).

Desse modo, ocorreu a divisão entre quem definia como as coisas deviam ser e quem as executava, sendo utilizados diversos meios para justificar a desigualdade no acesso aos bens e produtos na sociedade burguesa. Para desenvolver essa separação e essa conformação, a cultura, a ideologia e a hegemonia são fundamentais. Para o materialismo, a sociedade é dirigida pelas relações de produção e pelas trocas materiais e culturais (MARX, 2011, 1998; MARX; ENGELS, 2008, 2010, 2015; WILLIAMS, 2015). Para Marx e Engels

(2015), é a partir da produção material que pensamos e nos relacionamos com o mundo:

> O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo (MARX; ENGELS, 2015, p. 93).

Dessa forma, partimos para o Materialismo Cultural de Raymond Williams, a fim de complementar o entendimento da cultura no Materialismo Histórico e entender de modo mais profundo o papel da educação na Sociedade Burguesa.

Raymond Williams foi um escritor e pesquisador socialista britânico de grande influência e é considerado um dos mais “brilhantes intelectuais orgânicos do proletariado mundial” (COSTA, 2013). O autor se dedicou ao estudo do Materialismo Histórico, propondo o Materialismo Cultural como ampliação deste (WILLIAMS, 1979, 2007, 2011, 2015). Williams entende a cultura como:

> [...] o sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (WILIAMS, 1992, p. 11).

Para que a cultura seja disseminada na sociedade, ela precisa de sujeitos ou de objetos que a transmitam às

novas gerações. Assim, a educação é um desses objetos, senão o principal agente de transmissão da cultura, desde a educação básica até o Ensino Superior. Então, a ideologia e a hegemonia entram em cena para colaborar com a transmissão da cultura dominante:

> É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo *conhecimento* ou *cultura* em sentido absoluto, universalmente derivado embora seja óbvio que [...] transmitem versões seletivas [...] de conhecimento e cultura [...] Além disso, é certo como mostra Bourdieu (1977) e outros, que há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor (WILLIAMS, 1992, p. 183-184).

Williams entende por ideologia a oscilação entre “um sistema de crenças de certa classe e um sistema de crenças ilusórios-falsas ideias” (WILLIAMS, 1979, p. 71). Já para explicar o conceito de hegemonia, é preciso pensar que esta inclui a cultura e a ideologia e, do mesmo, modo ultrapassa os conceitos de cultura, ao “relacionar *todo o processo social* com distribuições específicas de poder e de influência” (WILLIAMS, 1979, p. 111), e o conceito de ideologia, por não ser apenas “um sistema consciente de crenças, mas todo o processo social vivido, organizado praticamente por significados e valores específicos dominantes” (WILLIAMS, 1979, p. 112).

Dessa maneira a cultura que é conhecida como cultura universal o é porque alguns o desejam que seja, a ideologia embutida nessa cultura fortalece esse entendimento e a hegemonia sedimenta estas ideias, pois é ela quem estabelece o que é correto e adequado, segundo os interesses das classes dominantes sem que os dominados percebam.

De acordo com Williams (2007), a hegemonia não é o controle político direito, mas uma forma particular de ver a natureza, o mundo e suas relações, passando a ser uma visão normal da realidade. Assim, não há outra realidade possível, mas sim apenas a que já está posta, porque a hegemonia é o processo social em si, porém ela o é na sociedade burguesa e sem luta de classes.

Para uma análise cultural a partir do Materialismo Histórico, duas proposições são fundamentais:

> [...] o ser social é quem determina a consciência [...] qualquer abordagem moderna de uma teoria marxista da cultura deve começar pelo exame da proposição de uma infraestrutura determinante e de uma superestrutura determinada (WILLIAMS, 1979, p. 79).

Em relação à primeira proposição, de certo modo falamos dela nos parágrafos acima ao tratar da importância do trabalho e da influência da produção material na formação do homem, assim, a convivência social com outras pessoas nos diversos ambientes é a responsável pelo desenvolvimento da consciência humana.

Porém, para entendermos a segunda proposição, os conceitos de infraestrutura e superestrutura devem ser explicados. A infraestrutura, também chamada como base:

> [...] é a existência social do homem. [...] são as relações reais de produção que correspondem a uma fase do desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] é um modo de produção em um determinado estágio de seu desenvolvimento (WILLIAMS, 2011, p. 46).

Para Williams (1979, p. 46), “a base é o conceito mais importante a ser estudado, se quisermos compreender as realidades do processo cultural”. Assim, podemos notar que a infraestrutura ou base são as relações de produção do homem, tanto a produção material como a produção de si.

Já a superestrutura é definida como: “área unitária dentro da qual as atividades culturais e ideológicas poderiam ser colocadas” (WILLIAMS, 2011, p. 45) e “instituições jurídicas e políticas, bem como o modo de representação religiosa, filosófica e de qualquer natureza de cada período histórico” (ENGELS, 2015, p. 55). Tanto Williams (2011) como Engels (2015) afirmam que a superestrutura é erguida a partir da infraestrutura (base) da sociedade burguesa e a análise da superestrutura nos permite reconhecer a ideologia hegemônica que domina a sociedade capitalista (WILLIAMS, 2011).

Dessa maneira, podemos entender que a infraestrutura ou as relações reais de produção são determinantes porque é a

partir delas que a sociedade se organiza e se desenvolve. Já a superestrutura é determinada porque a infraestrutura determina como ela será. Sendo as relações de produção definidas pelo capitalista, a superestrutura é determinada por ele também, desse modo, para analisarmos a cultura na sociedade burguesa, devemos olhar para as relações de produção daquele momento, pois seus reflexos estarão na cultura.

A hegemonia da classe burguesa é exercida com tanto controle que “a cultura dominante produz e limita, ao mesmo tempo, suas próprias formas de contracultura” (WILLIAMS, 1979, p. 117). Em outras palavras, a classe dominante permite que existam culturas alternativas,

contudo a cultura dominante é a principal, é ela que é ensinada nas faculdades e universidades, é ela que é considerada a arte clássica e assim por diante. Desse modo, às culturas alternativas cabe o papel de coadjuvante no processo social capitalista.

Marx e Engels reconhecem que é comum que as classes dominantes “regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época” (2010, p. 113). Assim, tanto a produção material bem como a produção intelectual estão nas mãos da classe burguesa. O capitalismo moderno permite às classes dominadas o acesso à educação formal para que tenham condições de

trabalhar para o capital, todavia a educação dada aos trabalhadores é uma educação marginal (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Assim, de um lado a educação forma o trabalhador voltado para tarefas que exijam treino manual e/ou bem pouca atividade intelectual, de outro forma os donos do capital, onde as ciências os formam para pensar e desenvolver-se plenamente como seres humanos. Williams (1979) nos lembra que a cultura:

> [...] tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. [...] não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada,

> defendida e modificada (WILLIAMS, 1979, p. 113,115).

Essa renovação e modificação contínua faz com que as velhas ideias tomem novas roupagens constantemente e faz com que ninguém perceba que o cerne da questão continua o mesmo, a desigualdade estrutural do capitalismo, a hegemonia “deve ser renovada e recriada” (WILLIAMS, 2011, p. 42). Esse movimento dá o caráter dinâmico da sociedade burguesa, que não é estática e se reinventa o tempo todo para manter-se no poder, tendo a cultura como um de seus braços de domínio, e a educação como local de excelência da cultura tende a estar a serviço do capital.

Entretanto, a educação também tem a possibilidade de conscientizar a classe dominada dos mecanismos de conservação e de controle da burguesia. Para isso, ela deve enxergar a escola em todos os seus níveis como integrante da construção social, nunca como uma instituição que em nada influencia na sociedade e que não sofre influência desta última. Para Williams (2011), a escola pode ser tanto um espaço de crítica da sociedade burguesa como de manutenção desta mesma sociedade. Mészáros (2007, p. 217) concorda com Williams, pois:

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de

> reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

O caráter antagônico da educação, que pode servir à emancipação ou manter a conservação, expressa a "totalidade contraditória das relações capitalistas" (FRIGOTTO, 1984, p. 101). Assim, notamos que a educação superior tende a ser ofertada para jovens oriundos de classes mais abastadas, por constituir o lócus do conhecimento intelectual, e a educação básica fica reservada aos filhos dos trabalhadores devido a sua menor complexidade intelectiva.

Como já apresentado no capítulo anterior, o interesse na educação superior

no Brasil só se deu quando a família real se instalou no país de modo efetivo, anteriormente os estudantes daqui deviam realizar seus estudos superiores em Portugal (JANNUZZI, 2012; MENDONÇA, 2000). A preocupação com a criação de cursos superiores está atrelada ao início de uma maior organização das atividades governamentais no país, já que antes o governo tinha sede em Portugal.

Os órgãos de estado começaram a ser criados e precisaram de pessoas com nível superior para ocupar os cargos que surgiam nestas instituições. Desta maneira, os ocupantes das classes média e alta poderiam formar-se e assumir essas funções. Assim, o Ensino Superior surgiu como etapa elitista da educação, onde

apenas alguns membros mais abastados da sociedade poderiam ter acesso a ele.

Do mesmo modo, partindo do histórico do capítulo antecedente, percebemos que nos momentos nos quais ocorreram reformas no Ensino Superior, a iniciativa privada foi muito mais favorecida do que as instituições públicas. Assim, tais reformas não beneficiaram todos os brasileiros, mas sim uma pequena camada da população que seria os membros das classes altas do país. Chauí (2014) relata que a reforma universitária de 1968 permitiu que “a classe dominante, sob pretexto de combate a subversão” quase destruísse “a escola pública de primeiro e segundo graus” (CHAUÍ, 2014, p. 102-103). Dessa maneira, a maioria dos estudantes dessa escola:

> [...] é forçada ou a desistir da formação universitária, ou a fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita (CHAUÍ, 2014, p. 103).

Favato e Ruiz (2018) corroboram tal afirmação, porém trazendo a discussão para tempos mais atuais. As autoras, ao analisarem o Reuni de 2007, afirmam que “aprovação ou não, em processos seletivos” no Ensino Superior é reflexo da “precariedade da educação pública básica”, o que implica “investimentos nesta base” (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 452). De fato,

houve uma ampliação das vagas no Ensino Superior no país durante a reforma de 1968 e durante o Reuni a partir de 2007, todavia esse aumento não possibilitou o atendimento a todos os estudantes brasileiros, mas sim apenas àqueles de classes mais favorecidas. Mészáros (2007, p. 197) assevera que:

> [...] as utopias educacionais anteriormente estabelecidas do ponto de vista do capital [...] poderiam, no limite, apenas utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem eliminar seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados.

Quermes (2014) afirma que nas duas últimas décadas, antes da publicação

de seu estudo, o Brasil “teve crescimento econômico, político e social significativo”, porém apenas “10%” da população brasileira tem curso superior completo (QUERMES, 2014). Chauí (2014) igualmente corrobora tal ideia, a autora afirma que a reforma universitária ocorrida na Ditadura possibilitou o acesso da classe média que apoiou o golpe à universidade, com isso “a discriminação socioeconômica foi abrandada na graduação” (CHAUÍ, 2014, p. 66).

No entanto, a classe média foi a maior beneficiada e não as classes populares. A autora conclui que a reforma universitária, mesmo sendo reclamada por movimentos sociais, deixou a universidade pública mais controlada administrativa e

ideologicamente pelo governo (CHAUÍ, 2014).

Podemos notar que a reforma universitária ocorrida na Ditadura foi um mecanismo mais de controle e organização do que de democratização, efetivamente. As classes médias adentraram no Ensino Superior, porém a classe dominante se aproveitou dos anseios das referidas classes e transformou a universidade em uma instituição de controle e, assim, conseguiu manter a conservação da sociedade burguesa sem recorrer à força física.

Williams (2007), Marx e Engels (2010) denunciam o controle ideológico exercido pela Burguesia por meio da cultura, esta que é transmitida de geração em geração principalmente pela educação,

sendo o Ensino Superior a etapa mais elevada de ensino, onde a ideologia burguesa tomou formas mais bem elaboradas.

Chauí (2014) nos apresenta mais especificamente como a ideologia burguesa penetra no Ensino Superior, a autora estabelece a expressão “ideologia da competência”, na qual ocorre um esvaziamento do ensino voltando-o para o tecnicismo. Igualmente, Williams (2015) denuncia um esvaziamento teórico das universidades, o que culmina em um ensino tecnicista, onde se ensina a fazer e não a refletir sobre como, por que e para que fazer, bem como sobre a importância do trabalho e das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Assim, a reforma de 1968 fez com que a organização universitária ficasse fragmentada, pois dividida dessa forma ficava mais fácil de ser dominada, surgindo a ideologia da competência que “realiza a dominação pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas” (CHAUÍ, 2014, p. 57).

Em 1947 um grupo de cientistas políticos e filósofos tais como Popper e Lippman, opondo-se ao surgimento do Estado de Bem-Estar, fez surgir o neoliberalismo, teoria política na qual criticam o Estado que assume os encargos sociais advindos da desigualdade do capitalismo e regula as atividades do mercado. Esta teoria afirma que o Estado destrói a liberdade e a competição

essenciais para a prosperidade (CHAUÍ, 2014).

Entretanto, apenas na crise capitalista de 1970 é que o Neoliberalismo passou a ser implantado, onde o fundo público para os direitos sociais foi cortado e o uso da riqueza pública foi maximizada nos investimentos do capital (CHAUÍ, 2014). Dessa maneira, “O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público de direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado” (CHAUÍ, 2014, p. 92-93). Assim, surgiu o entendimento de “estado mínimo”, onde este deveria se retirar ao máximo do atendimento dos direitos sociais básicos, tais como moradia, educação, saúde e transportes.

Indo nessa mesma linha de raciocínio, mais recentemente, o Reuni (BRASIL, 2007; FAVATO; RUIZ, 2018), aumentando o número de vagas em universidades federais, mas sem investimento adequado em infraestrutura, laboratórios e pessoal, contribuiu para um Ensino Superior de baixa qualidade, caracterizando uma omissão do Estado. Incluiu-se diversos jovens nesse nível de ensino, porém não foram dadas qualidade e condições necessárias para cursá-lo.

Igualmente, temos assistido nos últimos anos uma mercantilização da educação superior, como já mostrado, entre 2010[e 2011 as instituições privadas tiveram maior expansão (INEP, 2011), assim a universidade pública tem deixado de ser

algo interessante ao Estado, o qual se mantém então como “mínimo”. O programa “Future-se” e a “Lei Geral das Universidades”, ambos em tramitação rumo à obrigatoriedade de adesão das IES federais e do estado do Paraná, deixam muito claro esse desinteresse do Estado pelo Ensino Superior. Ao analisar documentos do Governo Federal nos anos de 2003 a 2019, Lima (2019, p. 16) afirma que a “contrarrevolução burguesa” desse período trabalhou no “aprofundamento da regressão de direitos”, para a autora:

> [...] está em curso uma nova fase da contrarreforma do Estado e da educação superior, operacionalizando a contrarrevolução preventiva pela dura ofensiva à educação pública em sua dupla face: o

> aprofundamento da sua mercantilização e a busca do silenciamento do conhecimento crítico pela captura da subjetividade de professores e estudantes (LIMA, 2019 p. 16).

Entretanto, expressando o caráter contraditório da sociedade burguesa, observamos surgir a partir dos anos 2000 leis e políticas afirmativas que possibilitam o acesso das minorias a esse nível de ensino, sendo algumas delas: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que estabelece que devam ocorrer ações que possibilitem o acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior; decreto nº 7.611/2011, que estabelece orientações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estruturação de

núcleos de acessibilidade nas IES federais; Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas nas instituições de Ensino Superior federais; ProUni, criado em 2005, que possibilita a estudantes de baixa renda bolsas parciais ou integrais em IES privadas; Reuni, no ano de 2007, que amplia vagas nas universidades federais; Programa “Incluir”, de 2005, que visa implementar políticas de acessibilidade nas IES federais; decreto nº 5.626 de 2005, que institui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas e de Fonoaudiologia; Lei nº 13.146 Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que determina acessibilidade no Ensino Superior.

As IES estaduais e municipais, a partir dessas leis federais, também

passaram a se preocupar com o acesso das minorias, seja por meio de processo autônomo universitário, seja por leis vinculadas aos seus governantes diretos.

Provavelmente, o surgimento dessas políticas pode estar refletindo no expressivo aumento do acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, o qual aumentou mais de 2700% entre 2000 e 2018, sendo os estudantes com deficiência visual a maioria, representando 34,31% (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; INEP, 2020b). Porém, mesmo com esse aumento nas matrículas, não podemos pensar que o acesso e a permanência desses estudantes no Ensino Superior está se desenvolvendo com êxito, apenas os números aumentaram, não há indícios de qualidade nos dados

apresentados. Barbieri e Noma (2017, p. 20) entendem que:

> [...] o Estado [...] não é apenas uma superestrutura política representativa do capital [...], mas [...] é parte constitutiva dele por ser catalisador das suas forças sociometabólicas [...] funcionando como uma importante esfera no controle social.

Políticas educacionais, ao não proporem o rompimento com a devastação social do capital, apenas minimizam temporariamente seus efeitos colaterais, isto é, “cuidam dos sintomas sem tratar a causa” (CABRAL, 2017, p. 29). Assim, não podemos pensar que o acesso ao Ensino Superior por si só garantirá sucesso no percurso acadêmico da pessoa com deficiência visual, pois é o Estado o

responsável pela criação das políticas afirmativas, o qual em nenhum momento se envolve em uma alteração nas relações sociais de produção, onde muitos trabalham e poucos desfrutam do rendimento deste trabalho e também onde a pessoa com deficiência tende a ser excluída por não se adequar às imposições do capital.

A criação da figura do Estado na sociedade capitalista surgiu da necessidade de atender às condições mínimas de vida da população extremamente explorada por esse sistema econômico e que vivia em condições paupérrimas de vida no início da industrialização europeia (MARX, 1998). Todavia, a configuração que o Estado assume é de um ente que está a serviço do capital e não da população.

Platt (2014), ao analisar e discutir conceitos de normalidade e anormalidade, afirma que na sociedade da produção os sujeitos concebidos como “deficientes” (em um entendimento pejorativo, e não restrito apenas a pessoas que realmente têm deficiência), são assim considerados para que se confirme sua “incompetência” para administrar sua vida e desenvolver um papel social. Como já discutimos, a educação da pessoa com deficiência somente a partir das últimas décadas tem buscado ser inclusiva e ocorrendo dentro de instituições de ensino regular. Segundo Vygotsky (1997), para a pessoa desse grupo não há nenhum problema em ter deficiência até que ela se depare com a sociedade:

> A criança não sente diretamente sua deficiência, a sociedade é que mostra que há um desvio, e então o sujeito pode desenvolver um sentimento de inferioridade [...] O que decide o destino de uma pessoa não é a sua deficiência, mas as causas sociais relacionadas a sua deficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 266, 289).

Assim, a deficiência não pode ser considerada como algo individual, ela é social. De acordo com o IBGE (2011), 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a de maior incidência, acometendo 18,6% dessas pessoas. De acordo com a OMS existem 39 milhões de pessoas cegas no mundo e 246 milhões de pessoas que possuem perda moderada ou severa da visão (TURBIANI, 2019). Logo, se quase 1 em cada 4

brasileiros tem deficiência, bem como a maioria destes possui deficiência visual, e no mundo temos 287 milhões de pessoas com deficiência visual, como a sociedade justifica a sua não adaptação às condições dessas pessoas?

Para explicar tal discrepância, apoiamo-nos novamente no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural para entender esse fenômeno. Vygotsky (1997) ressalta a importância deste primeiro ao afirmar que “para evitar o empirismo eclético e superficial” é necessário “apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético”, pois ele mostra qual é “a base social [...] sobre a qual nossa educação social é construída” (VYGOTSKY, 1997, p. 736).

Como temos uma classe dominante que define como as coisas devem ser e qual deve ser o padrão de normalidade do humano, essa classe social engloba as pessoas com deficiência como anormais. Para Corrêa (2013, p. 36):

> o grupo dominante estabelece os meios de categorizar as pessoas e os seus atributos, bem como, os ambientes e as relações sociais que estas *deveriam* frequentar e manter respectivamente.

Assim, o histórico do acesso e permanência escolar de pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência visual, aqui apresentado mostra que os espaços segregados de educação foram os únicos disponíveis por muitos anos. O acesso à escola regular e

consequentemente à universidade é algo recente na história da educação de pessoas com deficiência. Goffman (2004) afirma que esse controle que anula os direitos de alguns considerados como minorias lhes imputa uma pseudoidentidade social.

Vygotsky (1997) relata que uma criança com deficiência tem seu desenvolvimento diferente das que não têm, e não menos desenvolvido. Para o autor, o modo como agimos em relação à deficiência determina o “lócus de cada problema” e por isso a atitude deve ser “positiva” (VYGOTSKY, 1997, p. 148), assim não devemos enxergar a pessoa com deficiência como alguém sem perspectivas, sem potencialidades. Ele afirma que:

> [...] a criança cega [...] pode ter um desenvolvimento igual ao de uma criança normal, porém as crianças com deficiência têm um desenvolvimento que ocorre de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 242).
>
> O desenvolvimento e a educação de crianças cegas" estão mais relacionados às "consequências sociais da cegueira" do que com a própria "cegueira" (VYGOTSKY, 1997, p. 295).

Assim sendo, ao mesmo tempo que há a necessidade de outros meios ou, utilizando termos mais pedagógicos, outros "recursos" para que o desenvolvimento da criança com cegueira seja igual ao de uma criança vidente, também o modo como a sociedade trata a cegueira irá influenciar no desenvolvimento e educação desta pessoa

e, consequentemente, o modo como a baixa visão é tratada também sofrerá essa influência. Podemos notar o quanto o ambiente social influência a vida da pessoa com deficiência visual, pois ela precisa não só dos recursos – sejam materiais ou pessoais – que ele dispõe, mas também que este ambiente não enxergue a cegueira ou baixa visão como uma fatalidade ou com uma visão de piedade do sujeito.

Entretanto, na sociedade capitalista, quando não se tem um órgão ou quando este tem funcionamento insuficiente, o indivíduo é percebido pela sociedade como alguém limitado e sua condição é vista como negativa em todas as esferas de sua vida (VYGOTSKY, 1997). Meletti (2006) corrobora tais afirmações, pois “o indivíduo é

transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, como uma carga social de desvantagem e descrédito” (MELETTI, 2006, p. 6).

Dessa maneira, a educação de pessoas com deficiência, visual ou não, é um desafio, pois nossa sociedade se preocupa mais com as limitações que esse indivíduo possa ter, do que com as suas potencialidades e condições de desenvolvimento. A sociedade só enxerga a cegueira ou a baixa visão, não a pessoa com deficiência visual, que tem toda a potencialidade inerente ao humano.

A exclusão é um problema social, no entanto diversos estudiosos como

Frigotto (2010), Ferraro e Ross (2017), Cabral (2017), Michels e Garcia (2014) e Martins (1997) nos alertam para a armadilha feita por alguns no uso desse termo, onde se tem tentado anular a ideia de classes sociais e de desigualdade, dando à "Inclusão" o *status* de "redentora dos problemas sociais" de uma sociedade na qual ocorre a exploração de muitos e benefícios para poucos. Martins (1997, p. 26) entende que a "inclusão marginal" é de fato um problema social e a "exclusão" é "um conjunto de dificuldades" de uma "inclusão precária e instável, marginal".

Da mesma forma, o Neoliberalismo implantado após a crise de 1970 torna essa inclusão ainda pior, pois:

> [...] fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer, introduziu o desemprego estrutural e a divisão, em todos os países, entre a opulência jamais vista e a miséria jamais vista (CHAUÍ, 2014, p. 48-49).

Assim, a desigualdade em todos os âmbitos, não apenas econômico, mas social e educacional, tem a cada dia se tornado maior no desenvolver da sociedade capitalista. Do mesmo modo, para que se fortaleça ainda mais essa desigualdade

como um determinismo social, no qual todos estamos fadados, há a condução de uma educação:

> [...] destituída de crítica e criatividade para operar o apagamento e o apassivamento das lutas da classe trabalhadora por condições dignas de vida dentro da ordem burguesa e, especialmente, contra a ordem burguesa” (LIMA, 2019, p. 29).

Portanto, analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, sob o olhar do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural, permite-nos perceber que:

- na sociedade capitalista há a desigualdade social e também a desigualdade em relação às pessoas com deficiência;

- a universidade está voltada mais para a formação das elites, portanto um sujeito que tenha deficiência visual e das classes populares será excluído duas vezes;
- a universidade pública é menos acessível aos estudantes com deficiência visual da classe trabalhadora, portanto para acessar esse nível de ensino, além dos obstáculos sociais da inclusão, eles terão que enfrentar obstáculos econômicos;
- o enxugamento do Estado no nível superior da Educação demonstra que este nível de

ensino tem se tornado precário, o que torna mais difícil o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual nele, pois adaptações metodológicas, tecnológicas e físicas demandam recursos financeiros;

- a ideologia da competência se preocupa em formar no Ensino Superior quem manda, porém, forma sujeitos desprovidos de conhecimento histórico e social, o que é maléfico tanto para estudantes com deficiência visual como para todos os estudantes, exercendo assim a

hegemonia da classe dominante.

Diante do exposto, compreendemos que analisar nosso objeto de estudo sob a luz do Materialismo Histórico e do Materialismo Cultural trará grande contribuição para o entendimento dos fenômenos sociais relacionados ao tema.

4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: O QUE AS PESQUISAS REVELAM

Neste capítulo buscamos fazer um mapeamento da produção do conhecimento no Brasil sobre nosso tema de pesquisa. Para isso, escolhemos buscar esta produção partindo de espaços oficiais do registro da pesquisa no país. Junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, optamos por buscar grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva que estudam nosso tema, do mesmo modo analisamos os currículos *lattes* dos líderes

destes grupos para verificar se possuem alguma produção ou orientação no tema.

Na SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica *Online*), no Portal de Periódicos da CAPES, na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial e nos Grupos de Trabalho (GT) 11 e 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), buscamos artigos que tratem sobre nosso tema. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisamos as teses e dissertações que se debruçam sobre nosso tema.

Neste capítulo iremos utilizamos o termo “inclusão” para facilitar a escrita e entendimento conforme explicado no capítulo 2, tendo em vista que no

Materialismo Histórico não se pode incluir em uma sociedade excludente.

4.1 Os Grupos de Pesquisa Brasileiros e o Acesso e Permanência de pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Para conhecer os grupos de pesquisa brasileiros que estudam o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, tivemos que acessar o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). A fim de iniciar a pesquisa entendemos que dois descritores diferentes seriam adequados para a busca: o primeiro foi “Educação Especial”; logo após registrar

os resultados, utilizamos o “Educação Inclusiva”.

Encontramos 557 grupos de pesquisa (GP) nas duas buscas, destes, 268 aparecem no descritor “Educação Especial” e 289 resultam do descritor “Educação Inclusiva”, entretanto 91 grupos se repetem em ambas as buscas e por isso o total de grupos pesquisados foi de 466.

A busca nos espelhos dos grupos pesquisados nos permite perceber que não existe no Brasil um grupo que se refira à inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Encontramos grupos que trazem termos relacionados à inclusão no Ensino Superior ou termos relacionados a inclusão de estudantes com deficiência visual e só um grupo que faz

referências a essas duas áreas, mas não de modo relacionado.

O único grupo que apresenta termos relacionados à inclusão no Ensino Superior e à inclusão de estudantes com deficiência visual se chama “Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de Aprendizagem”. Nele, encontramos os termos “Estatística e Deficiência Visual”, na linha de pesquisa, e “Analisar e investigar possíveis casos de discalculia em estudantes de cursos de engenharias”, na repercussão do grupo.

O grupo está vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFCE) e é liderado pelo professor Jorge Carvalho Brandão. Este líder teve seu Currículo *Lattes* analisado, no qual se pode verificar que ele

possui atuação na área de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior e de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, sem menção do grau de ensino ou na educação básica. A área de conhecimento de vínculo do grupo é a educação.

Essas constatações demonstram que o tema possa ser pouco estudado pelos grupos de Educação Especial e Educação Inclusiva brasileiros, o que aponta um emudecimento da área. Porém, como apresentado nos capítulos anteriores, os estudantes com deficiência visual são maioria no Ensino Superior, o que torna esse silêncio mais preocupante.

No Materialismo Histórico a análise do contexto histórico e social é

extremamente importante, pois ela nos permite entender as contradições que dinamizam a sociedade burguesa (NETTO, 2011). Desse modo, entendemos ser necessário pesquisar a atuação dos líderes dos grupos de pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, para que possamos ter um conhecimento mais contextualizado do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, não encontrado na análise dos espelhos dos GP's.

4.2 Atuação dos Líderes de Grupos de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva para o Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Apesar de termos analisados 466 grupos de pesquisa, 9 líderes estão à frente de dois grupos e, devido a isto, o número de Currículos *Lattes* analisados baixou para 457. Apenas 20 ou 4,37% de todos os líderes têm orientação ou publicação sobre Inclusão de Estudante com Deficiência Visual no Ensino Superior, sendo: 12 líderes que orientaram/orientam dissertação ou tese, 13 líderes que publicaram artigos ou capítulos de livro e 1 líder que fez sua tese no tema; há líderes que possuem tanto orientação como publicação no tema. O Quadro 1, que se encontra no apêndice A, apresenta a relação dos líderes de Educação Especial e Educação Inclusiva que possuem alguma produção ou

orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Em relação à instituição onde atuam, 19 líderes atuam em instituições públicas, 13 na esfera federal e 6 na estadual. A maioria dos líderes que trabalham com a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior estão em instituições do Nordeste, sendo 7 líderes, seguidos por 5 líderes do Sudeste, 4 do Sul, 2 do Norte e 2 no Centro-Oeste.

A formação geral dos líderes que atuam na pós-graduação *Stricto Sensu* e na temática da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior se deu primeiramente na área da Educação, 8 (40%) graduados, 13 (65%) mestres e 14 (70%) doutores; seguida pela formação em

Psicologia, 4 (20%) graduados e 3 (15%) doutores. Ocupa a terceira posição em maior incidência Matemática e Educação Especial, em Matemática são 3 (15%) graduados e 2 (10%) mestres, já a área da Educação Especial conta com 3 (15%) mestres e 1 (5%) doutor. Tendo em vista que no Brasil não existem muitos cursos de graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Especial, e existe grande quantidade de cursos de Especialização nessa área, decidimos registrar também as especializações dos líderes neste campo, na qual encontramos 4 (20%) especialistas.

O líder com maior número de orientações e publicações sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual é o Professor Dr. Eder Pires Camargo da

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), formado em Física, com Mestrado e Doutorado em Educação, tendo a tese e a dissertação sobre o tema da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual. Este professor possui a seguinte produção e atuação sobre este tema: 5 orientações de Mestrado e 8 de Doutorado; 46 artigos, 37 capítulos de livros e 5 livros. Contudo, as atividades desenvolvidas para inclusão destes estudantes no Ensino Superior, pelo menos demonstradas de modo explícito no Currículo *Lattes*, foram apenas 4, o professor Camargo orientou uma tese de Doutorado, publicou um artigo e escreveu dois capítulos de livro.

Enquanto isso, os dois líderes com maior número de orientações e publicações

em Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, a Professora Dr.ª Anelise Maria Regiani da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Professor Dr. Jorge Carvalho Brandão da UFCE, somando 5 atividades de cada um.

A professora Regiani desenvolveu: 1 orientação de Doutorado, 2 artigos e 2 capítulos de livro; um desses artigos está em nosso balanço de produção científica. Ela não fez sua dissertação ou tese no tema e tem graduação, Mestrado e Doutorado em Química. Já o professor Brandão, líder do único grupo de pesquisa que em seu espelho faz menção à Inclusão no Ensino Superior e Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, é graduado em Matemática, mestre em Engenharia Civil e

doutor em Educação. Ele tem 2 artigos, 1 capítulo de livro e 2 orientações de Mestrado em nosso tema. Já sua tese de Doutorado foi sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual.

Apenas um líder fez sua tese em nosso tema de estudo, o Professor Dr. Bento Selau da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o qual fez graduação em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação. Ele tem como título de sua tese *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky*, obtido no ano de 2013 pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O professor tem 4 artigos publicados no tema que estão na análise de nosso balanço de produção.

O total de atividades desenvolvidas por todos os líderes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e no nosso tema de estudo é de 43 trabalhos ou publicações. Divididos em: 1 tese, 4 orientações de Doutorado, 13 orientações de Mestrado, 13 artigos e 12 capítulos de livro. Dois líderes publicaram um artigo juntos, porém ele foi classificado apenas uma vez, logo o número de classificações foi de 42.

Lendo os títulos dessas atividades conseguimos classificar seus principais objetos de pesquisa em 6, sendo: Inclusão (acesso, permanência e/ou conclusão) com 16 atividades; Adaptação/Acessibilidade (de material, curricular ou tecnologia assistiva) com 10; Didática e/ou Métodos de Ensino com 7 orientações e publicações; Barreiras

(desafios e preconceitos) com 7 atividades; o assunto A Formação do Docente Cego estava contemplado em 2 publicações. Os quadros 2 e 3 apresentam os títulos dessas atividades e estão disponibilizados nos apêndices B e C.

Em um universo de 457 líderes que conduzem grupos pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, apenas 20 tem alguma atuação na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, esse número representa somente 4,37%, o que demonstra a escassez da pesquisa na área. Outro dado que corrobora essa carência é a quantidade de atividades no tema, os líderes com maior atuação têm apenas 5 atividades desenvolvidas. Entendemos que seria

adequado que mais líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva se interessassem pela Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, pois poderiam orientar ou publicar mais estudos trazendo maiores contribuições para a área.

4.3 BALANÇO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

[...] um professor, ao perceber que havia esquecido minha avaliação, me entregou uma cópia da avaliação dos meus colegas e me pediu para me retirar da sala, em horário de aula e procurar uma pessoa para ler a prova para mim. Fiquei tão indignada que respondi a avaliação toda em braile e entreguei para ele com os seguintes dizeres:

> *“professor, por favor, procure alguém para ler a avaliação para o senhor” (RISOS). Hoje somos bons amigos. [...]*
> (ALEXANDRINO et al., 2017, p. 6)

O trecho acima é parte de um dos artigos que estudamos, que traz uma das diversas afirmações que encontramos nos artigos pesquisados. A escassez de trabalhos no tema pesquisado nos conduziu a necessidade de buscar o que eles dizem, a fim de termos um panorama das pesquisas científicas sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Para tanto, optamos por buscar essas pesquisas em 6 fontes diferentes na área de Educação Especial e Ensino Superior: Portal de Periódicos da

CAPES; Biblioteca Digital SciELO; Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria; Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicações do GT 11, que pesquisa sobre “Políticas da Educação Superior”, e do GT 15, que desenvolve pesquisas sobre “Educação Especial”, bem como nos anais desta associação nos dois GTs.

A seguir, descrevemos os resultados encontrados com mais detalhes, estes que complementarão o entendimento do trecho citado no início desta seção. No Marxismo a “objetividade teórica” é

comprovada por meio da “prática social” (NETTO, 211, p. 23), logo as pesquisas aqui trazidas são uma fonte de acesso ao modo como se dá a prática social no Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

No total encontramos 262 artigos, excluindo as repetições dentro da mesma fonte de busca, foram reduzidos para 173 e após a leitura integral retiramos aqueles que não atendiam aos parâmetros de pesquisa. Desse modo, obtivemos 29 resultados, porém estes se repetiam em outras fontes, assim restaram 16 trabalhos em nosso tema e sem repetições.

O Quadro 4 traz os artigos mapeados na pesquisa em ordem alfabética pelo título e é disponibilizado no apêndice D.

Encontramos informações variadas nos diversos artigos pesquisados, por isso optamos por classificá-las em categorias, as quais, encontradas com base nas informações dos artigos, foram: Período temporal e local de publicação, Métodos de pesquisa e embasamento teórico, Participantes das pesquisas, Autores e Assuntos apresentados. Assim, organizamos estas categorias de modo mais detalhado nos parágrafos seguintes.

Para esta pesquisa não foi estabelecido um período determinado dentro do qual os trabalhos deveriam ter sido publicados. Registramos todos os artigos encontrados no tema, porém as publicações encontradas datam entre 2013 e 2019, ou seja, trata-se de trabalhos desenvolvidos há

pouco tempo, o que também pode indicar que o acesso desses estudantes possa ser recente. Portanto, além da escassez de estudos também descobrimos que o interesse por estudar a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior é recente. Os artigos foram publicados em 10 periódicos diferentes, e um deles foi publicado nos Anais da Anped.

Em relação à distribuição dos artigos por instituição de vínculo do autor, temos 13 oriundos de instituições públicas, 10 deles são de instituições federais e os demais estaduais. A maioria das instituições, 8, está no Sul do Brasil, 3 são do Sudeste e 3 do Nordeste, 1 do Norte e 1 do Centro-Oeste. Em relação aos objetos de estudo e procedimentos de coleta, encontramos 12

trabalhos que tratam sobre o percurso acadêmico do aluno, destes, 7 foram feitos durante o percurso acadêmico, um por meio de sombreamento do estudante e os demais por meio de entrevistas. Enquanto isso encontramos 5 trabalhos que envolveram ex-alunos e, além de entrevistas, foram feitas análises de documentos nestes estudos.

Também encontramos 3 artigos que relataram propostas de processo de inclusão, que ocorreram durante o processo acadêmico na universidade. 1 artigo foi um balanço de produção sobre inclusão de estudantes com deficiência visual na Educação a Distância (EAD). Os recursos para coleta utilizados nos artigos foram: entrevistas, questionários, análise

documental e observação. Apenas 5 produções indicam fundamentação teórica: 3 artigos estão fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, 1 artigo é baseado na Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer.

Tivemos 39 alunos com deficiência visual participando destas pesquisas, 22 homens e 17 mulheres. Colegas de turma, tutores, professores, coordenadores e monitores também participaram. A faixa etária dos estudantes com deficiência visual entrevistados foi de 23 a 57 anos. Nenhum trabalho relata a raça ou cor dos estudantes. No tocante à presença ou não de sujeitos participantes na pesquisa, 15 artigos tiveram participação e o único que não teve a

participação de sujeitos foi o de balanço de produção.

A grande maioria dos autores são professores universitários, conforme informações encontradas nos Currículos *Lattes* destes, e apenas um autor é bolsista na universidade onde faz doutorado atualmente. Possuem doutorado 9 autores, a maioria deles, 7, fez Doutorado na área da Educação, entretanto apenas 4 professores têm formação em Educação Especial, 1 possui Doutorado e 3 têm Especialização na área. Dentre os autores, 2 deles têm o artigo vinculado às pesquisas de seus cursos de Mestrado em Educação e 1 tem seu artigo vinculado à sua pesquisa de Doutorado, segundo informado nos textos dos trabalhos. Contudo, podemos inferir que mais 3 artigos

estão vinculados aos estudos de Doutorado em Educação de um autor, e 1 artigo faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação Especial de outro autor.

Ao todo temos 13 autores, pois um deles possui 4 publicações nas bases de dados que buscamos, o professor Bento Selau. Ele tem 3 artigos em periódicos científicos e 1 artigo publicado nos Anais da Anped no GT 15. Além das publicações, o professor também é líder de um dos grupos de pesquisa em Educação Especial e Inclusiva e fez sua tese de Doutorado em nosso tema de estudo. Dentre os 13 autores, 2 não têm fotos no *Lattes*, 2 são pardos e 9 são brancos; 7 são homens e 6 são mulheres.

O universo de temas encontrados nos artigos corresponde a 9 temas: Adaptação de material ou tecnologia assistiva, Formação de professores para a inclusão, Atitudes discriminatórias, Presença de profissional de apoio, Falta de acessibilidade arquitetônica, Ajuda dos colegas, Falta de formação dos demais servidores e setores da instituição, Presença de núcleo da acessibilidade e Implementação de políticas de inclusão.

O tema mais frequente foi Adaptação de material e/ou tecnologia assistiva com 13 artigos. Dentre estes, 11 trabalhos afirmaram que a ausência ou atraso do material adaptado e/ou tecnologia assistiva prejudicaram a permanência dos estudantes no curso. Porém, entre estes 13

trabalhos, 9 apresentam a Adaptação de material e/ou tecnologia assistiva como uma facilitadora do processo inclusivo.

O segundo tema mais frequente foi a Formação de professores para a inclusão, presente em 12 artigos. Este tema foi relatado como dificultoso quando em sua ausência, entretanto ele também foi mostrado como possibilidade de inclusão quando há uma formação para os professores. A falta dessa formação foi citada em 7 artigos. Entretanto, alguns artigos (8) demonstram que os professores têm buscado aprender como lecionar para estudantes com deficiência visual.

Encontramos nos artigos estudados o tema Atitudes discriminatórias (8), nos artigos que levantamos diversos estudantes

relataram sofrer discriminação, vindas, principalmente, de professores e de alguns dos demais servidores da instituição; poucos relataram sobre discriminação dos colegas de classe.

A “presença do profissional de apoio” foi citada em 7 artigos, muitos estudantes consideram essa presença primordial. Também encontramos a “falta de acessibilidade arquitetônica” reclamada pelos estudantes em 4 artigos. Do mesmo modo, “ajuda e apoio de colegas” foi um tema relatado nas pesquisas e 4 artigos o apresentam.

Seguidamente, encontramos a “falta de formação dos demais servidores e de setores da instituição” em 3 artigos pesquisados. Dois trabalhos estudados

citam a existência de um “Núcleo de Acessibilidade” e apenas 1 tratou sobre a “implementação de políticas de inclusão na instituição”.

4.4 Balanço das Teses e Dissertações

> *No meu caso ela insistiu que eu fizesse prova de microscópio, que valeria 3 pontos na média e a teórica valeria 7. Ela dizia que não poderia fazer diferença nenhuma comigo. Contudo, apenas no dia da prova fui comunicado que foi feito um conselho de professores e que a minha prova excepcionalmente valeria 10, portanto, eu estaria dispensado da prova de microscópio. Em primeiro*

> *lugar é preciso existir bom senso, essa prova do microscópio não tem sentido, um cego olhando no microscópio! (SUJEITO 9, ENTREVISTA)* (SELAU, 2013, p. 187).

O texto acima é o relato de um aluno cego em uma das teses que estudamos. Tendo em vista a pequena quantidade de artigos encontrados na primeira pesquisa sobre balanço de produção, decidimos buscar trabalhos de mestrado e doutorado em nosso tema de estudo. Para tal, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de pesquisa. Optamos por uma única fonte de dados devido a tentativas realizadas em outra fonte, o

Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020a), que apresentou número demasiadamente alto de resultados nas buscas, sendo muitos deles fora do tema pesquisado, o que indica que o uso dos descritores não consegue ser um bom delimitador nessa base de dados. Desse modo, a BDTD torna-se uma boa fonte de pesquisa.

Encontramos 318 trabalhos em nossa busca, porém após a leitura dos títulos e resumos restaram 36 trabalhos, que, após a leitura completa, foi reduzido para 28 trabalhos: 6 teses e 22 dissertações. No quadro 5, que está disponibilizado no apêndice E, apresentamos os títulos dos trabalhos encontrados.

As categorias encontradas nas dissertações e teses foram quase todas iguais às dos artigos que pesquisamos. A partir destes estudos podemos conhecer as categorias encontradas e entender como a realidade de nosso tema se desenvolve no contexto pesquisado.

Os trabalhos encontrados foram publicados entre os anos de 2005 e 2018, assim não são pesquisas tão recentes como foram os artigos. Aqui, como se trata de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizamos a instituição do curso como referência na distribuição dos trabalhos. Desse modo, temos 25 trabalhos ligados a instituições públicas e 3 advindos de instituições privadas. São 19 instituições federais e 6 estaduais.

Diferentemente dos artigos que estavam concentrados em sua maioria em instituições da região Sul; nesta pesquisa, as regiões Nordeste e Sudeste aparecem na frente com 12 trabalhos cada uma, em seguida a região Sul com 2 estudos, depois as regiões Norte e Centro-Oeste com apenas 1 trabalho cada uma delas.

Quanto aos objetos de estudo, 17 trabalhos trataram sobre o percurso acadêmico, 15 com alunos durante o período de estudo e 2 com ex-alunos. 3 estudos buscaram pesquisar sobre materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos estudantes. As propostas de processo de inclusão com as devidas adaptações foram trazidas em 2 trabalhos. Os demais tiveram como objeto de estudo:

uso da informação por universitários com deficiência visual; formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; suportes oferecidos para estudantes com deficiência visual nas universidades; tecnologia assistiva para acesso *Web* a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; espaço de acessibilidade voltada para alunos com deficiência visual em bibliotecas universitárias; e provas de vestibular adaptadas para estudantes com deficiência visual.

A respeito do embasamento teórico: 3 estudos utilizaram a psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky; 2 se embasaram na Teoria Crítica de Sociedade de Adorno e Horkheimer; 2 trabalhos partiram da Teoria

das Representações Sociais de Serge Moscovici; 1 tem a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica proposta por Moreira como embasamento, combinada com a Teoria da Educação para a Cidadania extraída das proposições feitas por Paulo Freire sobre cidadania; 1 estudo utiliza a Teoria *Information Literacy* de Seamans como fundamentação teórica. Para a coleta de dados, os trabalhos utilizaram entrevistas, análise documental, levantamento bibliográfico, questionários, observação, análise de *sites* e de fotografias.

A maioria dos cursos *stricto sensu*, 19 deles, aos quais as pesquisas aqui tratadas se vinculam é da área da Educação, 2 cursos são em Educação

Matemática e 1 curso em cada uma das áreas a seguir: *Design*, Ciência da Informação, Educação Especial, Letras, Letras e Ciências Humanas, Ensino em Biociências e Saúde.

Foram 107 estudantes com deficiência visual que participaram das pesquisas aqui relatadas, sendo 56 alunos, 33 alunas e 18 estudantes que não tiveram seu sexo informado. Somente 18 trabalhos relatam a faixa etária dos estudantes, que está entre 19 e 58 anos, e apenas 1 trabalho relata a raça/etnia dos estudantes; dos 5 participantes da citada pesquisa, 4 eram brancos e 1 pardo.

São 21 autoras e 7 autores. Conseguimos identificam a raça/etnia de 26 deles, trata-se de 23 brancos, destes 2

possuem deficiência visual, sendo 1 homem com baixa visão e 1 mulher cega, 2 mulheres são pardas e 1 negra. Dentre os 28 autores, 14 deles já concluíram o Doutorado atualmente, 11 deles possuem Doutorado na área da Educação. Apenas 5 autores têm formação em Educação Especial, sendo 2 graduados, 1 mestre e 2 especialistas.

São professores universitários ou de institutos federais de educação 19 autores. O professor Bento Selau, que teve 4 trabalhos estudados no balanço dos artigos científicos, tem sua tese de Doutorado neste balanço que desenvolvemos. Os assuntos apresentados neste balanço de produção foram os mesmos encontrados no balanço dos

artigos, porém com algumas alterações em seu conteúdo. A “adaptação de material e/ou tecnologia assistiva” foi tratada em 23 trabalhos, 20 deles reclamam a falta ou atraso deste item, e 14 trazem a possibilidade destas adaptações na universidade como positiva.

Já 19 dissertações e teses relatam a “formação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência visual”, 18 trabalhos evidenciam a falta dessa formação, enquanto 16 afirmam que existem professores com formação adequada ou que procuram atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência visual.

As “atitudes discriminatórias e excludentes” são trazidas em 13 trabalhos, enquanto 11 pesquisas relatam a “existência

de Núcleos de Acessibilidade” nas instituições. Já o “apoio e ajuda dos colegas” é tratado como importante em 9 estudos e a “presença de profissional de apoio", bem como a “falta de acessibilidade arquitetônica” aparece em 8 textos. A “falta de formação adequada para os demais servidores e setores da instituição” é reclamada em 5 pesquisas, já a “implementação de políticas de inclusão na instituição” é apresentada em 3 estudos.

4.5 Contribuições da Produção do Conhecimento Brasileiro para o Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior

Williams (2011, p. 42) afirma que “a conquista de clareza e da significação no campo das humanidades está diretamente relacionada à luta por meios e fins humanos”. Se há muitas pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, as pesquisas sobre este tema fariam parte dessa luta, pois são um modo de esclarecer e significar o campo pesquisado, que do mesmo modo está na área das humanidades.

Portanto, quanto maior o interesse em pesquisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, maior a contribuição para a melhora desse processo, já que as pesquisas podem apontar tanto dificuldades como soluções para essas dificuldades, bem

como novas possibilidades para a inclusão. Sobre as pesquisas de balanço de produção, em alguns trabalhos elas recebem o nome de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para Ferreira (2002):

> [...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Assim, entendemos que os balanços de produção nos possibilitam conhecer os aspectos e dimensões da realidade do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, mostrando o modo e as condições nas quais as produções acadêmicas são produzidas, o que nos possibilita conhecer as diversas maneiras de pesquisa adotadas sobre o tema. Sendo a produção acadêmica produto das práticas sociais e reflexo das condições concretas da realidade educacional, a consolidação do campo educacional se dá partindo do acervo de conhecimentos produzidos pelas pesquisas (BUENO; OLIVEIRA, 2013).

As buscas sobre os GP's em Educação Especial e Inclusiva, sobre os

líderes destes grupos e os artigos, teses e dissertações apontaram poucos resultados. Notamos que o único grupo de pesquisa que provavelmente pesquise sobre nosso tema tem vínculo com a Educação Especial como área de conhecimento. Do mesmo modo, a formação em Educação Especial dos líderes dos grupos deste tema ou da Educação Inclusiva que pesquisem sobre nosso tema é escassa.

Essa escassez também foi constatada quanto à formação dos autores dos artigos, teses e dissertações aqui estudados. Entendemos que a vinculação ou formação na área de educação especial contribui para estudos e pesquisas mais bem fundamentados e aprofundados, assim

os trabalhos poderiam ser mais identificados com os temas da área.

Atualmente, temos apenas 35 cursos de graduação em Educação Especial no país (MEC, 2021b). Já na pós-graduação *stricto sensu*, esse número baixa para 2 programas e 7 cursos na área (MEC, 2021b; CAPES, 2021a; 2021b; 2021c). Desse modo, poderíamos justificar a ausência ou escassez da Educação Especial como área de conhecimento de vínculo ou de formação entre os grupos de pesquisa, seus líderes e os autores das produções científicas pesquisadas.

No entanto, apesar de o número de cursos de graduação, de Mestrado e de Doutorado ser bem pequeno, no país existem 3.140 cursos de pós-graduação *lato*

sensu (Especialização) em Educação Especial (MEC, 2021a). Portanto, a especialização na área é bem difundida no país. No universo pesquisado, esse nível de formação em Educação Especial é o mais encontrado entre os líderes dos grupos e entre os autores das produções, porém alcança o índice máximo de 20% entre os pesquisadores.

Também percebemos que a maioria dos líderes dos grupos e dos autores, tanto dos artigos como das teses e dissertações, é de professores universitários, o que permite que os resultados desses estudos tenham maior chance de serem divulgados, de modo que os resultados positivos sejam aplicados no Ensino Superior.

É possível observar que os estados das regiões Sudeste, Sul e Nordeste são os que mais têm grupos de pesquisa, líderes e autores de artigos, teses e dissertações que estudam sobre nosso tema. Se verificarmos o número de instituições de Ensino Superior credenciadas junto ao MEC, podemos perceber que o Sudeste tem 1.277 IES, o Sul possui 464, o Nordeste tem 693 e as regiões Norte e Centro-Oeste são as que têm menor quantidade de IES, sendo 219 e 347 respectivamente (MEC, 2021c). Portanto, a concentração das pesquisas no tema vai ao encontro da proporção de IES nas regiões do país, ou seja, há maior presença da pesquisa sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência

visual no Ensino Superior nas regiões onde este nível de ensino é mais desenvolvido.

Foi possível encontrar diversos estudos que demonstram ações inclusivas no Ensino Superior, tanto no balanço dos artigos como no das teses e dissertações, na categoria “assuntos” isso fica bem mais esclarecido. Todavia, também encontramos informações na mesma categoria nos artigos, teses e dissertações que mostram ainda ser difícil para pessoas com deficiência visual cursarem o Ensino Superior, devido às ausências ou omissões relatadas nas pesquisas que estudamos.

O artigo 14 de Selau e Damiani (2014) afirma que o segundo cego a se formar no Brasil no Ensino Superior graduou-se em 1957, portanto as pessoas

com deficiência visual estão há mais de 60 anos acessando esse nível de ensino e, mesmo assim, suas demandas não vêm sendo plenamente atendidas. Apenas uma dissertação apresenta a raça/cor dos estudantes com deficiência visual, nenhum estudo aqui relatado se preocupou até esse momento em trazer a origem social desses alunos, dado que julgamos auxiliar na delimitação das características dos participantes.

Analisar o campo da pesquisa brasileira sobre educação especial nos permite entender quais concepções de história e sociedade a Educação Especial brasileira tem, a pesquisa é um fato social. Para Williams (2011), a escola é um espaço de criticidade sobre a sociedade capitalista e

desigual, bem como serve à manutenção da ideologia das classes dominantes dessa sociedade. Só podemos saber se a educação se presta à criticidade ou à manutenção observando e analisando os fatos sociais, assim as produções científicas sobre nosso tema possibilitam esse entendimento.

Soares e Maciel (2000), ao organizarem a primeira pesquisa sobre "Estado do Conhecimento" para o INEP, apontam a necessidade de pesquisas como esta, afirmando que:

> Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e

> resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Após concluirmos nosso estudo, percebemos que ele nos permitiu um conhecimento sobre os resultados já obtidos, conseguimos identificar algumas contradições e pudemos perceber as lacunas no tema. Portanto, é notável que esse processo inclusivo se dê de modo “marginal” (MARTINS, 1997, p. 26) e, consequentemente, ocorra uma educação marginal, aquela que se dá à classe

trabalhadora (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Diante disso, acreditar que pessoas com deficiência não podem cursar o Ensino Superior é o mesmo que afirmar que elas não são pessoas, que elas são deficientes e seres anormais, é não acreditar na possibilidade de desenvolvimento humano para esses indivíduos, não acreditar em sua capacidade de aprender e de exercer uma profissão, tendo autonomia e independência em sua vida.

A emancipação humana é uma condição necessária para todos os indivíduos. Marx (2010) afirma que a emancipação humana consiste na superação de todas as formas de alienação e Frigotto (2010) completa este

entendimento sobre emancipação humana dizendo que ela possibilita a superação da exclusão social.

No sistema capitalista a possibilidade de emancipação humana é profundamente comprometida, haja vista que somente a superação do capitalismo permite uma emancipação humana plena. Porém, para que os indivíduos possam se desenvolver, precisam de acesso ao conhecimento historicamente produzido e culturalmente preservado, e tenham possibilidade de reflexão sobre ele, assim o ambiente universitário é um dos melhores locais para tal. Todavia, se as pessoas com deficiência, seja ela visual ou não, não tiverem acesso a esse nível de ensino, sua emancipação ficará prejudicada.

Com base nesta referência é que a presente pesquisa buscou analisar então o acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior brasileiro.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os percursos metodológicos desenvolvidos neste estudo. Começamos falando sobre o Método Histórico que embasa nosso estudo, pois concordamos com Gatti (2004), que entende o método como algo vivo, o que é revelado nas ações e organização que desenvolvemos na pesquisa, na maneira como vemos o mundo. Sendo assim, o método escolhido nos permite descrever a conjuntura social do objeto de estudo, vendo-o como parte daquela conjuntura, como constituinte dela e como constituído por ela.

Em seguida, discorremos sobre a coleta de dados, quais foram as bases de

dados pesquisadas, como desenvolvemos as atividades de pesquisa, como fizemos as escolhas do que pesquisar, entre outros aspectos.

5.1 MÉTODO HISTÓRICO

Tendo como embasamento teórico o Método Histórico de Marx, é necessário ter consciência da natureza ontológica da pesquisa, a qual exige que o objeto de estudo, em nosso caso o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, não se restrinja à mera descrição dos dados encontrados, mas sim uma análise de todo o contexto histórico social que permeia essa realidade,

buscando entender a estrutura e a dinâmica desse fenômeno.

Sobre isso, Santos, Meletti e Cabral (2017) reiteram que no Materialismo Cultural apresentado por Raymond Williams a análise crítica deve estabelecer relações com os meios em que as pesquisas ocorrem, considerando o contexto em que o estudo foi produzido (SANTOS; MELETTI; CABRAL, 2017).

O Materialismo Cultural surge a partir do Materialismo Histórico, neste último Williams complementa o pensamento de Marx sobre a Ideologia Burguesa. A Sociedade Burguesa, para manter seu domínio sobre a população, precisa da ideologia, ela usa a cultura para expressar essa ideologia se infiltrando nela e para

justificar essa ação usa a “hegemonia”, já que esta última expressa a relação existente entre ideologia e cultura.

Dessa forma, a cultura tem uma ideologia incutida em si e se faz hegemônica na relação com esta para estabelecer e manter o domínio da classe burguesa. Williams (2007) afirma que a hegemonia engloba desde o controle político direto até a maneira como vemos o mundo, como vemos a natureza humana e suas relações, e que, para isso, acaba sendo tomada como senso comum, como algo normal da realidade.

Apoiamo-nos no Materialismo como fundamento teórico-metodológico que se propõe a analisar de modo histórico e dialético a sociedade, objetivando apontar contradições e impor questões acerca de

sua constituição dicotômica entre aqueles que exploram e aqueles que são explorados (CABRAL, 2017). Mesmo os homens sendo responsáveis por sua própria história, existem questões contextuais que condicionam e extrapolam suas vontades, interferindo em suas vidas (CABRAL, 2017). Por isso, e de acordo com Marx e Engels, é necessário estudar toda a história para deduzir as ideias presentes em todos os âmbitos de uma sociedade (MARX; ENGELS, 2010). O objetivo de Marx ao estudar a sociedade burguesia era compreender sua estrutura e dinâmica (NETTO, 2011).

Para entender a estrutura e a dinâmica de nosso objeto de estudo, que é o acesso e permanência de pessoas com

deficiência visual no Ensino Superior, não podemos partir apenas de um tipo de dado sobre o objeto, mas sim de informações mais amplas que permeiam o contexto educacional pesquisado.

Neste estudo, encontramos diversas determinações mais simples que nos auxiliaram na explicação do nosso contexto/objeto de estudo. Tais determinações não são partes de nosso objeto, mas sim determinações simples que estão presentes de modo interligado e interdependente na totalidade do objeto estudado, não podendo de modo algum serem analisadas de modo isolado nem como algo acabado (NETTO, 2011).

Engels (2015, p. 21) afirma que “[...] a dialética [...] concebe as coisas e seus

retratos conceituais essencialmente em seu nexo, em seu encadeamento em seu movimento, eu seu devir e fenecer [...]". Para Marx e Engels (1963 apud NETTO, 2011), o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas sim um conjunto de processos e , por isso, é essencial entender o caráter social e histórico da pesquisa no Materialismo Histórico.

Analisar os dados do Censo da Educação Superior nos permite apreender nacionalmente aspectos da realidade dos estudantes com deficiência visual que outros caminhos de pesquisa não nos permitiriam, e o Materialismo se faz uma teoria adequada nesta análise.

5.2 Breve Histórico da Fonte dos Microdados da Educação Superior – INEP

O INEP, órgão de cujo *site* foram retirados os microdados para nossa pesquisa, é responsável pela organização do Censo da Educação Superior, bem como de outros censos ligados à educação. O instituto foi criado em 1937 para orientar as políticas públicas em educação, buscando atender às demandas do processo de industrialização do país. Para isso, tinha como atribuições: organizar documentação histórica; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares; divulgar as teorias e práticas pedagógicas.

Desde 1939, o INEP publica dados da educação brasileira e em 1964 foi publicado o primeiro Censo Escolar. A partir do ano de 1997, o INEP se tornou uma autarquia, passando a ser um órgão federal autônomo (INEP, 2020a).

O Censo da Educação Superior teve seus dados disponibilizados a partir do ano de 1995 (INEP, 2020b) e em 2008 ocorreu uma reorganização onde ele passou a ser realizado em caráter declaratório e com coleta descentralizada de dados (2020a).

5.3 Desenvolvimento da Pesquisa sobre os Indicadores Educacionais

Para encontrar os microdados, tivemos que acessar o *site* do INEP, clicar

no menu onde há três barras na horizontal ao lado esquerdo; no item “Assuntos”, selecionamos o item “Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais”, clicamos em “Censo da Educação Superior”, em seguida selecionamos “Microdados” e depois o ano de interesse para baixar os arquivos escolhidos.

Foram encontrados dados de 1995 a 2018, mas para nosso estudo optamos pelo período de 2009 e 2018. A escolha pelo intervalo entre estes anos se deu pelo fato de o ano de 2009 ser o primeiro após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o ano de 2018 ser o último publicado até a data da realização deste estudo.

Os dados vieram compactados e foram compostos por 4 pastas, geralmente em uma delas há o dicionário de variáveis que nos orienta no momento das buscas. Uma pasta contém os dados estatísticos que são nosso objeto de estudo, uma pasta possui o manual de utilização onde são indicados até 3 programas de estatística para serem utilizados na busca, bem como orientações de como utilizá-los na pesquisa, e uma pasta contém indicações dos filtros mais utilizados nas pesquisas.

Ao baixarmos esses dados, encontramos arquivos de grande extensão que estão em sua maioria em planilhas, as quais demandam um bom tempo para serem carregadas, e cada uma de suas linhas representam um caso. As pastas de dados

possuem 5 ou 6 arquivos cada: 1 para aluno, 1 para curso, 1 para instituição de Ensino Superior, 1 para local de oferta, 1 para docente e 1 para auxiliar Cine Brasil, este último apenas nos anos 2017 e 2018, ele está ligado à “Classificação Internacional Eurostart/UNESCO/OCDE”, que define áreas de formação para os cursos superiores (INEP, 2009).

Após conhecer as variáveis, disponibilizadas nos dicionários de variáveis, de cada um dos 6 ou 5 arquivos de dados, entendemos que apenas 4 deles possuem informações que agregariam qualidade à nossa pesquisa: aluno, curso, local de oferta e docente.

Para encontrarmos as variáveis que julgávamos mais adequadas para este

estudo, utilizamos um *software* de estatística, que fez os cruzamentos das variáveis e nos apresentou tabelas prontas com os dados buscados. Para tal, utilizamos o *software* de Dados Estatísticos da IBM, o SPSS *Statistics* (*Statistical Package for the Social Science*) (IBM, 2020), o qual nos possibilitou a extração e organização dos dados coletados.

Os dados encontrados no Censo da Educação Superior são indicadores educacionais que podem ser considerados indicadores sociais presentes na realidade estudada. Jannuzzi (2006, p. 15) afirma que:

> Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um

> conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisas acadêmicas) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

Portanto, entendemos que o Indicador Educacional é do mesmo modo um Indicador Social, pois de maneira idêntica trata dos aspectos e mudanças sociais. Os indicadores educacionais são os dados oficiais que permitem a indução, elaboração, implementação e publicação das políticas públicas educacionais brasileiras, daí sua importância para a sociedade.

Córdova (2008) classifica os indicadores educacionais em cinco categorias: (1) indicadores de contexto, que oferecem informação sobre as condições (demográficas, econômicas, sociais) sob as quais operam os sistemas educativos; (2) indicadores de recursos financeiros e humanos; (3) indicadores de processos escolares, como de acesso, cobertura e participação, de características da matrícula e comportamentos/eventos escolares; (4) indicadores de aprendizagem, como ambiente físico e recursos escolares, tempo de aprendizagem, tutoria e orientação educativa; (5) indicadores de resultados educativos e de impacto social da educação (MELETTI, 2018, p. 12). Assim, adotamos as 5 categorias trazidas pela autora, pois os

dados encontrados permitem inferir esses indicadores.

Da mesma forma, pesquisamos o “movimento” dentro de um determinado “Sistema Educacional”, é um momento da pesquisa que, além da classificação dos Indicadores Educacionais, precisam ter seus dados, estatísticas e indicadores distinguidos conforme expõe Ferraro (2004). Os Censos Educacionais são a principal fonte de informações do Movimento do Sistema Educacional (MELETTI, 2018 p. 18).

A respeito das informações sobre o movimento dos sistemas educacionais, teremos como fonte os dados do Censo da Educação Superior do período de 2009 a 2018, coletados e divulgados pelo INEP. As

análises foram feitas com base nas informações dos alunos, dos cursos, dos locais de oferta e dos docentes. Dessa maneira, tivemos condições de observar como se desenvolveu a implementação das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior. Meletti (2018) nos traz um conceito muito importante sobre política social e sobre o caráter da pesquisa com o qual compactuamos:

> Entendemos a política social como uma arena de conflitos de interesses e nesse terreno, os dados quantitativos podem favorecer uma leitura aprofundada, a partir de uma abordagem qualitativa que considere os impactos sociais e políticos do fenômeno (MELETTI, 2018, p. 18).

A partir da análise inicial dos dados coletados, desenvolvemos um adensamento teórico dos textos originais de Marx e Engels e de autores marxistas que tratam de temáticas que se relacionam com nosso tema. Dessa forma, almejamos desenvolver um estudo que mostre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior sob diversos aspectos, possibilitando uma análise contextualizada social e historicamente.

5.3.1 Descrição das Atividades de Busca

Após desenvolvermos as pesquisas sobre Grupos de Pesquisa e sobre os Balanços de Produção, pudemos ter uma base de conhecimento sobre o acesso e

permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. A partir de então, foi iniciada a pesquisa nos microdados do INEP.

Criamos um protocolo de cruzamento para cada tipo de base de dados, pois precisávamos definir quais variáveis interessavam ao nosso estudo. Depois de prontos, os quatro protocolos orientavam sobre como proceder com os cruzamentos dos dados buscados.

Fizemos o *download* dos arquivos compactados do INEP, realizamos sua descompactação e os abrimos utilizando o SPSS. Apenas os arquivos com as bases de dados aluno, curso, docente e local de oferta foram abertos com esse programa, pois neles se encontravam os dados para

levantamento estatístico no SPSS. O uso direto deste *software* e não do programa de planilhas eletrônicas se justifica devido ao tamanho dos arquivos que possuem entre milhares e milhões de linhas cada um, e que se fossem abertos por meio de programa de planilha eletrônica demandariam mais tempo para abertura, para depois serem abertos novamente no programa de estatística para os cruzamentos.

Carregados os dados no SPSS, a primeira atividade desenvolvida foi transformar o modo de apresentação das variáveis que estavam nos cruzamentos de cada tipo de base de dado em escala. Já estavam previamente definidas todas as variáveis da pesquisa de acordo com os protocolos criados. Deste modo, na tela de

apresentação das variáveis na coluna “Medir”, que estavam em modo *nominal*, alteramos para o modo *escala* todas as variáveis que seriam consultadas nesta pesquisa. Feito isso, fez-se os cruzamentos das variáveis ano a ano, gerando um conjunto de tabelas ou quadros que foram salvos em formato de planilha eletrônica e no formato da extensão do programa do SPSS.

Assim, cada tipo de base de dado tinha vários arquivos de tabelas salvos. Os dados de alunos geraram 40 arquivos, pois os dois tipos de deficiência visual foram isolados, e foram rodados dados por 10 anos. Já os dados de curso e docente geraram 20 arquivos e os dados de local de oferta, como tinham informações de

acessibilidade em apenas 2 anos, geraram 4 arquivos. O salvamento em duas extensões diferentes se justifica pelo fato de não incorrermos na perda de arquivos salvos, o que ocorreu nos dados de alunos do ano de 2011 e docentes de 2017, os arquivos em formato de planilha eletrônica foram salvos vazios. Por isso, utilizamos o arquivo em formato CSV (*comma-separated-values*, que em português significa “valores separados por vígulas”), uma extensão do programa SPSS.

Em seguida, os dados precisaram ser compilados em uma única planilha com diversas tabelas. Tendo em vista que os dados de alunos eram os mais pesados, entre 6 e 12 milhões de linhas, partiu-se primeiramente destes dados para o

compilamento. Os 10 anos de dados de alunos foram compilados para um arquivo de planilha eletrônica com 13 tabelas ou quadros, onde os dados de cada ano foram colocados em colunas. Do mesmo modo, a partir dos valores numéricos destes dados utilizou-se fórmulas eletrônicas para calcular os valores em porcentagem, o total dos 10 anos e a média. Optou-se por iniciar essas tabelas com o ano de 2018, pois era o último e por isso possuía um maior número de variáveis, o que deixaria as tabelas mais completas.

Os dados de alunos foram os que demandaram mais tempo para a compilação, pois, além de serem maiores em quantidade de variáveis, tinham os dois tipos de deficiência visual em arquivos

separados, o que demandava a soma de ambos. Os dados referentes aos cursos geraram duas planilhas, uma delas referente aos estados da federação com 14 tabelas ou quadros, outra referente à presença em capitais ou no interior com 13 tabelas ou quadros. Os dados dos locais de oferta, por sua vez, geraram 2 planilhas, uma referente aos estados da federação com 12 tabelas ou quadros e outra referente à capital e ao interior também com 12 tabelas ou quadros. Já os dados de docentes geraram uma quantidade menor de dados, foi uma planilha com 5 tabelas ou quadros.

Nos apêndices F, G, H e I apresentamos as tabelas 1, 2, 3, e 4, que são alguns dos dados pesquisados e compilados com as informações de todos os

anos em número cardinal e calculadas em porcentagem.

5.3.1.1 Buscas na base de dados aluno

Nos microdados dos alunos, a primeira informação que se buscava era saber quantos estudantes possuíam deficiência e quais eram, a fim de verificar em qual posição a deficiência visual estava. Para tal utilizamos o seguinte cruzamento no SPSS na “tabela de referência cruzada” dentro do menu “Analisar” e dentro do item “estatísticas descritivas”:

- IN_DEFICIÊNCIA com
- IN_DEFICIÊNCIA_AUDITIVA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDEZ;

- IN_DEFICIÊNCIA_FÍSICA;
- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDOCEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL;
- IN_DEFICIÊNCIA_MÚLTIPLA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SUPERDOTAÇÃO;
- IN_TGD_AUTISMO;
- IN_TGD_SÍDROME_DE_ASPERGER;
- IN_TGD_SÍNDROME_DE_RETT;

- IN_TGD_TRANSTORNO_DESINTEGRATIVO;
- IN_DEFICIÊNCIA_MENTAL.

Em seguida, buscamos saber dados apenas de estudantes com baixa visão e cegueira, para tal deveríamos isolar essas variáveis no item “selecionar casos” dentro do menu “Dados”. Como não conseguimos isolar as duas variáveis concomitantemente, nem dentro do mesmo arquivo, fizemos um arquivo para baixa visão, onde após realizarmos os cruzamentos de todas as variáveis, efetuamos o salvamento e então criamos outro arquivo para cegueira e desenvolvemos os cruzamentos novamente. Desse modo, isolamos “IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO”, o que

tornaria a pesquisa mais ágil já que o programa analisaria apenas dados dos estudantes com essa deficiência e não os dados de milhões de estudantes. Assim, ao abrirmos o arquivo de cada ano, primeiro fizemos os cruzamentos das deficiências e depois isolamos “baixa visão”, em seguida fizemos os cruzamentos das demais variáveis e, ao concluirmos, salvamos os arquivos na extensão de planilha e na extensão do programa SPSS.

Em seguida, abrimos novamente os dados daquele ano e isolamos “IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA” para desenvolver novos cruzamentos. Assim, cada ano teve duas pesquisas realizadas, uma em cada tipo de deficiência visual, e dois arquivos salvos em cada uma delas,

para não corremos o risco de perder algum dado. Após isolarmos cada uma das duas deficiências visuais no item “tabela de referência cruzada”, fizemos os demais cruzamentos que envolveram as seguintes variáveis:

- TP_SEXO;
- TP_COR_RAÇA;
- NU_IDADE;
- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA;
- TP_MODALIDADE_DE_ENSINO;
- TP_GRAU_ACADÊMICO;
- TP_TURNO;
- TP_SITUAÇÃO;
- IN_INGRESSO_VESTIBULAR;
- IN_INGRESSO_ENEM;

- IN_INGRESSO_AVALIAÇÃO_SERIADA;
- IN_INGRESSO_SELEÇÃO_SIMPLIFICADA;
- IN_INGRESSO_OUTRO_TIPO_SELEÇÃO;
- IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC;
- IN_INGRESSO_PROCESSO_SELETIVO;
- IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL;
- IN_INGRESSO_TRANSF_EX_OFFÍCIO;
- IN_INGRESSO_DECISÃO_JUDICAL;

- IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG;
- IN_INGRESSO_EGRESSO;
- IN_INGRESSO_PROCES_OUTRA_FORMA;
- IN_INGRESSO_OUTRA_FORMA;
- IN_RESERVA_VAGAS;
- IN_RESERVA_ETNICO;
- IN_RESERVA_DEFICIÊNCIA;
- IN_RESERVA_ENSINO_PÚBLICO;
- IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR;
- IN_RESERVA_OUTRA;
- TP_ESCOLA_CONCLUSÃO_ENS_MÉDIO.

Para desenvolvermos as tabulações cruzadas, deveríamos delimitar pelo menos duas variáveis, uma que ficaria na linha e outra na coluna, porém para não deixar o arquivo muito extenso nem deixar variáveis correlacionadas distantes nas tabelas, em alguns cruzamentos acabamos colocando diversas variáveis correlacionadas no mesmo cruzamento, por exemplo, as diversas formas de ingresso e os diversos tipos de acesso por reserva de vagas. Desse modo, os cruzamentos foram os seguintes:

- TP_SEXO com TP_COR_RAÇA;
- TP_SEXO com NU_IDADE;
- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA com

- TP_MODALIDADE_DE_ENSINO;
- TP_GRAU_ACADÊMICO com TP_TURNO;
- TP_SEXO com TP_SITUAÇÃO;
- IN_INGRESSO_VESTIBULAR com
- IN_INGRESSO_ENEM;
- IN_INGRESSO_PROCESSO_SELETIVO
- IN_INGRESSO_AVALIAÇÃO_SERIADA;
- IN_INGRESSO_SELEÇÃO_SIMPLIFICADA;
- IN_INGRESSO_OUTRO_TIPO_SELEÇÃO;
- IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC;

- IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL;
- IN_INGRESSO_TRANSF_EX_OFFÍCIO;
- IN_INGRESSO_DECISÃO_JUDICAL;
- IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG;
- IN_INGRESSO_EGRESSO;
- IN_INGRESSO_PROCES_OUTRA_FORMA;
- IN_INGRESSO_OUTRA_FORMA;
- IN_RESERVA_VAGAS com
- IN_RESERVA_ETNICO;
- IN_RESERVA_DEFICIÊNCIA;

- IN_RESERVA_ENSINO_PÚBLICO;
- IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR;
- IN_RESERVA_OUTRA;
- TP_SEXO com
- TP_ESCOLA_CONCLUSÃO_ENS_MÉDIO.

Algumas variáveis não estão disponíveis em todos os anos, portanto sua informação ficou incompleta. As variáveis “Deficiência Mental” e “Ingresso Processo Outra Forma” só são disponibilizadas no Censo do ano de 2009. Como “Deficiência Mental” só existe no Censo de 2009 e a variável “Deficiência Intelectual” só é disponibilizada a partir do ano de 2010,

optamos por fazer a média do decênio somando as duas variáveis. As variáveis “Deficiência Intelectual”, “Turno” e “Escola de Conclusão do Ensino Médio” não existem no ano de 2009, enquanto as variáveis “TGD Autismo”, “TGD Síndrome de Asperger”, “TGD Síndrome de Rett”, “TGD Transtorno Desintegrativo” e “Superdotação” só estão presentes a partir de 2011.

As variáveis “Avaliação Seriada”, “Transferência Ex Offício” e “Decisão Judicial” só se aplicam a partir do ano de 2013; as variáveis “Seleção Simplificada”, Vaga Remanescente” e “Vaga Seleção Especial” estão presentes somente a partir de 2014; as variáveis “Outro Tipo Seleção”, “Ingresso outra Forma” e “Processo Seletivo” só estão entre 2009 e 2013; e a

variável “Ingresso Egresso” só é disponibilizada nos anos de 2017 e 2018. Essas observações foram feitas para melhor entendimento dos resultados apresentados nas páginas seguintes.

As variáveis de “sexo”, “cor/raça” e “idade” identificaram características das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. Enquanto as variáveis “categoria administrativa”, “modalidade de ensino”, “grau acadêmico” e “turno” nos permitem saber características do tipo de instituição, tipo de ensino, tipo de curso e turno das aulas das pessoas com deficiência visual que acessam esse nível de ensino. A variável “escola de conclusão do ensino médio”, por sua vez, nos permite inferir a possível classe social dos estudantes com

deficiência visual e contribui também para o entendimento de sua permanência.

As variáveis “situação” e as 13 variáveis de tipos de ingresso – de “vestibular” até “outra forma” – nos permitiram conhecer como se dá o acesso ao Ensino Superior pelas pessoas com deficiência visual. Por se tratar de um número muito grande de variáveis e por grande parte delas ter um número pequeno de acesso, as variáveis “seleção simplificada”, “outra forma”, “outro tipo de seleção”, “avaliação seriada”, “vaga por progressão especial”, “processo outra forma”, “decisão judicial”, “convênio PECG” (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), “transferência *ex officio*” e

“egresso” foram apresentadas de modo unificado nos resultados.

As 6 variáveis de “reserva de vagas” nos possibilitaram saber quantas pessoas com deficiência visual utilizam cotas para acesso ao Ensino Superior e quais eram os tipos de cotas.

5.3.1.2 Buscas na base de dados curso

Nos microdados dos cursos tínhamos como intuito conhecer quais os recursos de acessibilidade disponibilizados. Para tal fim, não necessitamos realizar isolamento de nenhuma variável, pois não havia as variáveis de deficiência visual nesses dados.

Utilizamos “IN_CAPITAL” como uma das variáveis nos cruzamentos, entretanto ela não foi disponibilizada no Censo dos anos de 2009 e 2010, portanto fizemos apenas dos anos de 2011 a 2018. Porém, para ter acesso à média no decênio do recurso utilizamos a variável “CO_UF”, encontrada em todos os anos. Nas “tabelas de referência cruzada” fizemos os cruzamentos das seguintes variáveis, todos de uma vez:

- IN_CAPITAL com
- IN_AJUDA_DEFICIENTE;
- IN_MATERIAL_TÁTIL;
- IN_MATERIAL_ÁUDIO;
- IN_MATERIAL_BRAILLE;
- IN_DISCIPLINA_LIBRAS;

- IN_GUIA_INTÉRPRETE;
- IN_MATERIAL_LIBRAS;
- IN_RECURSOS_DE_COMUNICAÇÃO;
- IN_TRADUTOR_LIBRAS;
- IN_MATERIAL_DIGITAL;
- IN_MATERIAL_AMPLIADO;
- IN_MATERIAL_IMPRESSO;
- IN_RECURSOS_DE_INFORMÁTICA.

Em seguida, fizemos os cruzamentos das unidades da federação com as varáveis de acessibilidade, todos de uma vez:

- CO_UF com
- IN_AJUDA_DEFICIENTE;
- IN_MATERIAL_TÁTIL;

- IN_MATERIAL_ÁUDIO;
- IN_MATERIAL_BRAILLE;
- IN_DISCIPLINA_LIBRAS;
- IN_GUIA_INTÉRPRETE;
- IN_MATERIAL_LIBRAS;
- IN_RECURSOS_DE_COMUNICAÇÃO;
- IN_SÍNTESE_DE_VOZ;
- IN_TRADUTOR_LIBRAS;
- IN_MATERIAL_DIGITAL;
- IN_MATERIAL_AMPLIADO;
- IN_MATERIAL_IMPRESSO;
- IN_RECURSOS_DE_INFORMÁTICA.

Neste último cruzamento, somente a variável “Síntese de Voz” não está presente em todos os anos, estando apenas

em 2009 e 2010. Conhecer a porcentagem de cursos que oferecem cada recurso de acessibilidade relatado nos cruzamentos acima nos permite saber até onde as pessoas com deficiência visual têm encontrado condições adequadas de permanência no Ensino Superior.

5.3.1.3 Buscas na base de dados local de oferta

Ao buscarmos os dados dos locais de oferta tínhamos como objetivo conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica desses lugares. Contudo, apenas os anos de 2017 e 2018 apresentam dados de acessibilidade arquitetônica voltados para pessoas com deficiência. Desse modo,

fizemos apenas a pesquisa dos dados destes dois anos. Igualmente aos dados dos cursos, pesquisamos a incidência em capitais e cidades do interior, bem como a incidência nas unidades federativas.

Tendo em vista que todos os recursos aqui pesquisados são de acessibilidade arquitetônica, portanto de mesma natureza quanto à classificação, bem como atendem às pessoas com todos os tipos de deficiência, optamos por fazer um único cruzamento dos recursos das capitais e interior e dos recursos dos estados brasileiros. Assim, os cruzamentos desenvolvidos para encontrar os dados de acessibilidade nos locais de oferta das capitais e das cidades do interior foram:

- IN_CAPITAL com

- IN_ACESSIBILIDADE;
- IN_SINALIZAÇÃO_TÁTIL;
- IN_RAMPA_ACESSO_CORRIMÃO;
- IN_ENTRADA_SAÍDA_DIMENSÃO;
- IN_AMBIENTE_DESOBSTRUÍDO;
- IN_SINALIZAÇÃO_SONORA;
- IN_SINALIZAÇÃO_VISUAL;
- IN_EQUIPAMENTO_ELETROMECÂNICO;
- IN_BANHEIRO_ADAPTADO;
- IN_ESPAÇO_ATENDIMENTO_ADAPTADO;
- IN_MOBILIÁRIO_ADAPTADO;

- IN_BEBEDOURO_LAVABO_ADAPTADO.

Para obter os dados de acessibilidade arquitetônica nas unidades federativas, o cruzamento desenvolvido foi:

- CO_UF com
- IN_ACESSIBILIDADE;
- IN_SINALIZAÇÃO_TÁTIL;
- IN_RAMPA_ACESSO_CORRIMÃO;
- IN_ENTRADA_SAÍDA_DIMENSÃO;
- IN_AMBIENTE_DESOBSTRUÍDO;
- IN_SINALIZAÇÃO_SONORA;
- IN_SINALIZAÇÃO_VISUAL;

- IN_EQUIPAMENTO_ELETROMECÂNICO;
- IN_BANHEIRO_ADAPTADO;
- IN_ESPAÇO_ATENDIMENTO_ADAPTADO;
- IN_MOBILIÁRIO_ADAPTADO;
- IN_BEBEDOURO_LAVABO_ADAPTADO.

Os números obtidos foram compilados em um arquivo único, num aplicativo de criação de planilhas eletrônicas, e transformados em números percentuais, onde o parâmetro de porcentagem total (100%) foi o total de locais de oferta brasileiros. Tendo em vista que estes dados são encontrados em apenas dois anos de todo o período

pesquisado, fizemos as médias com base no biênio e não no decênio. Assim, a acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta reflete a condição de permanência das pessoas com deficiência visual.

5.3.1.4 Buscas na base de dados docente

Ao definirmos as informações que iríamos pesquisar junto ao Censo da Educação Superior, percebemos que buscar dados sobre os docentes quanto ao tipo de deficiência de cada um e quanto à deficiência visual seria algo relevante em nosso trabalho por possibilitar melhor entendimento do contexto do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

Tendo em vista que os dados referentes aos docentes que nos interessavam estão disponibilizados em todos os anos do Censo da Educação Superior que estudamos, foi possível obter as informações de todo o último decênio, de 2009 a 2018. Desse modo, inicialmente buscamos os dados referentes aos tipos de deficiência dos docentes, haja vista que não foram informados dados de necessidades especiais, e para tal fizemos os cruzamentos em uma única etapa. Portanto, o primeiro cruzamento foi:

- IN_DEFICIÊNCIA com
- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO ;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA;

- IN_DEFICIÊNCIA_AUDITIVA;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDEZ;
- IN_DEFICIÊNCIA_FÍSICA;
- IN_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL;
- IN_DEFICIÊNCIA_SURDOCEGUEIRA;
- IN_DEFICIÊNCIA_MÚLTIPLA;
- IN_DEFICIÊNCIA_MENTAL.

A partir de então, buscamos saber informações específicas dos docentes com deficiência visual e para isso fizemos mais de um cruzamento, onde obteríamos essas informações. A primeira informação que buscávamos era o tipo de instituição à qual o docente está vinculado, se era pública ou

privada, federal, estadual ou municipal. Para isso, desenvolvemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO ;
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA com
- TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA.

Posteriormente, buscamos saber o índice de docentes do sexo feminino e do sexo masculino, portanto fizemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO e
- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA com TP_SEXO.

Em seguida, pretendíamos conhecer os dados referentes à cor/raça dos docentes e fizemos o seguinte cruzamento:

- IN_DEFICIÊNCIA_BAIXA_VISÃO

e

- IN_DEFICIÊNCIA_CEGUEIRA

com TP_COR_RAÇA.

Assim, foi possível ter um maior conhecimento sobre os docentes do Ensino Superior brasileiro que têm deficiência, assim como informações mais específicas sobre os docentes com deficiência visual. Contudo, há variáveis referentes aos docentes que não foram disponibilizadas no Censo, são elas: “Deficiência Superdotação”, “TGD Autismo”, “TGD Síndrome de Asperger”, “TGD Síndrome de Rett” e “TGD Transtorno Desintegrativo”.

Logo, não foi possível saber se existem docentes com superdotação ou com algum transtorno global do desenvolvimento. A variável “Deficiência Mental” só existe no Censo do ano de 2009 e a variável “Deficiência Intelectual” só é disponibilizada a partir do ano de 2010, assim, ao fazermos a média do decênio, somamos as duas variáveis.

Conhecer as especificidades dos docentes com deficiência visual que lecionam no Ensino Superior nos possibilita não apenas conhecer os sujeitos com os quais os estudantes com deficiência visual possam se identificar, por terem os mesmos tipos de limitações ou de relações com o mundo, mas também apontar características que estejam além da deficiência.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 ALUNOS

A análise dos dados dos alunos mostra que entre os anos de 2009 e 2018 um total de 100.839.373 alunos passaram pelo Ensino Superior, destes 420.878 eram estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, ou seja, o público-alvo da Educação Especial, o que representa 0,42% do total de estudantes no Ensino Superior no decênio.

Entre os anos de 2009 e 2013, os estudantes com deficiência visual representavam o maior número de matriculados no Ensino Superior dentre

aqueles com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, alcançando índices anuais de 38,64% a 44,63%. Entretanto, nos anos de 2014 a 2018 essas porcentagens foram reduzidas para números entre 26,53% e 35,20%, o que fez com que as matrículas destes estudantes ficassem atrás das matrículas dos alunos com deficiência física, que nos anos de 2009 a 2013 ocupavam o segundo lugar entre estudantes público-alvo da Educação Especial, nos índices de 21,52% a 28,05%, e que nos últimos cinco anos estava com maior índice, indo de 31,01% a 36,78% anuais.

Isso se deve ao fato de uma redução brusca no número de estudantes com cegueira, tendo em vista que nos anos

de 2009 a 2013 esse número subiu de 3.063 para 5.773, porém, no ano de 2014, o número de alunos com cegueira baixou para 2.442. Enquanto isso, o número de estudantes com baixa visão foi subindo gradativamente durante todos os 10 anos de pesquisa, em 2009 eram 6.881 alunos, já em 2018 esse número havia saltado para 17.041 estudantes.

Portanto, sendo os estudantes com deficiência visual o maior público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, pesquisas a seu respeito são de extrema importância, pois podem colaborar para os novos processos de acesso e permanência destes sujeitos nesse nível de ensino. Diante disso, sua maior presença no Ensino Superior condiz com esse dado. Porém, de

acordo com o Censo Demográfico do ano de 2010, essas pessoas representavam 4,39% da população brasileira, entretanto nos últimos 10 anos elas representaram 0,14% dos estudantes do Ensino Superior, conforme o Censo da Educação Superior, o que mostra que menos de 5% das pessoas com deficiência visual acessam esse tipo de ensino (IBGE, 2011; INEP, 2020b).

Esses dados confirmam o que Chauí (2014) e Quermes (2014) falam sobre a falta de acesso ao Ensino Superior. Do mesmo modo, Ferraro e Ross (2017) denunciam a exclusão da escola básica, o se reflete no Ensino Superior. Sendo este último o nível mais elevado de ensino, é nele que encontramos a produção intelectual de uma sociedade, dividida entre trabalho físico

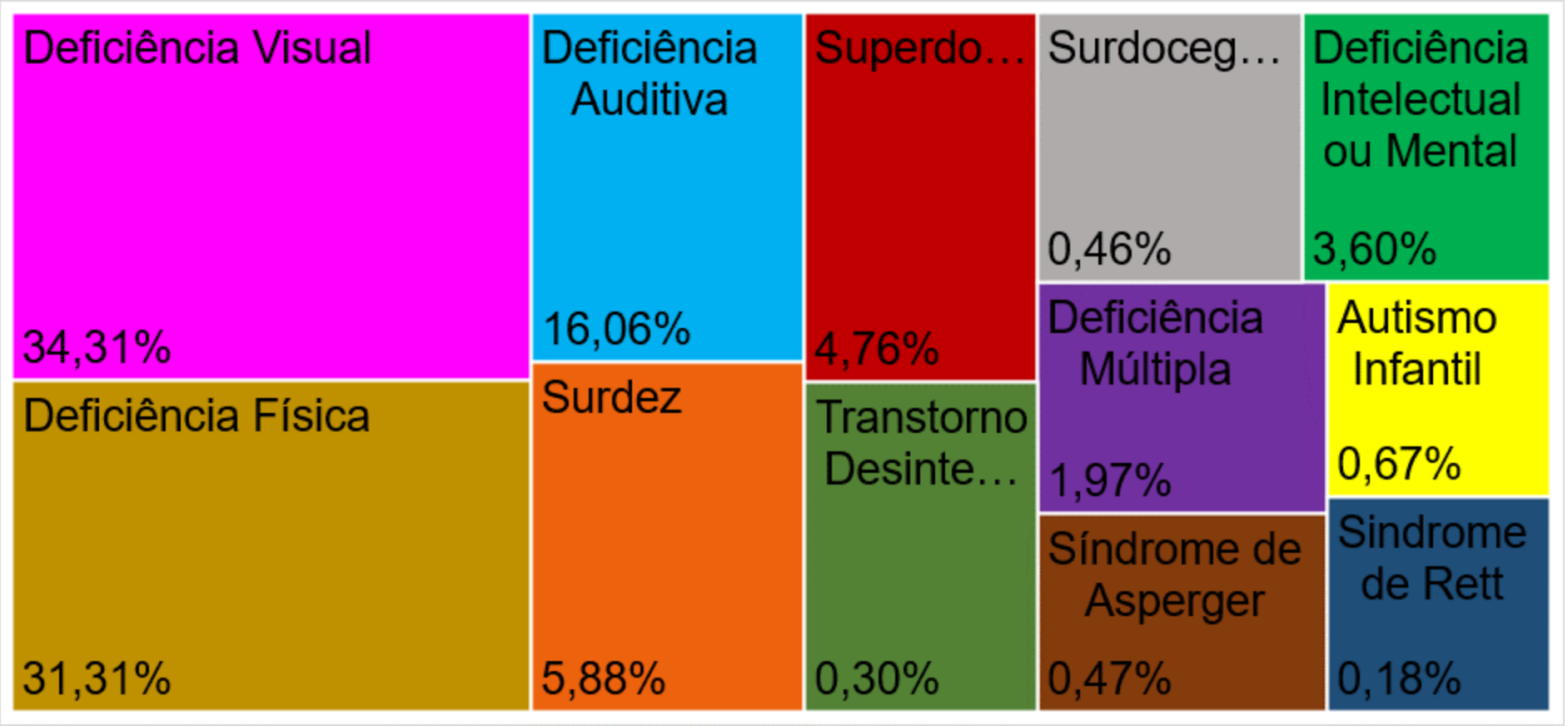
e trabalho intelectual (MARX; ENGELS, 2010). No entanto, notamos pelos dados dos indicadores educacionais que para as pessoas com deficiência visual o acesso à produção intelectual e consequentemente ao trabalho intelectual ainda é bem pequeno.

As médias de cada tipo de NEE no Ensino Superior nos últimos 10 anos foram: deficiência visual 34,31%, deficiência física 31,31%, deficiência auditiva 16,06%, surdez 5,88%, superdotação 4,76%, deficiência intelectual 3,47%, deficiência mental 0,13%, deficiência múltipla 1,97%, autismo infantil 0,67%, Síndrome de Asperger 0,47%, surdocegueira 0,46%, Transtorno Desintegrativo 0,30% e Síndrome de Rett com 0,18%. Portanto, os estudantes com deficiência visual eram 144.396

representando 0,14% do total geral e 34,31% do total de alunos com NEE, o que pode ser visto no Gráfico 1.

Em relação ao sexo dos estudantes, durante os 10 anos pesquisados houve alternância entre maioria masculina e maioria feminina. A média decenal mostra pouca diferença, sendo 72.716 (50,36%) de estudantes pertencentes ao sexo masculino e 71.680 (49,64%) pertencentes ao sexo feminino, totalizando uma diferença de 1.026 estudantes.

Gráfico 1 – Média das necessidades educacionais especiais dos estudantes do Ensino Superior (2009 – 2018)



Fonte: *A autora com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018.*

Descrição do Gráfico 1 #PraCegoVer. Gráfico em árvore onde um retângulo sem bordas é composto por vários outros quadrados e retângulos de cores variadas. Dados: cor-de-rosa, Deficiência Visual, 34,31%; amarelo, Deficiência física, 31,31%; azul-claro, Deficiência auditiva, 16,06%; cinza, Surdez, 5,88%; vermelho, Superdotação, 4,76%; verde-claro, Deficiência intelectual ou mental, 3,60%; roxo, Deficiência múltipla, 1,97%; marrom, Autismo infantil, 0,67%; cor-de-rosa, Síndrome de Asperger, 0,47%; laranja, surdocegueira, 0,46%; azul-escuro, Transtorno Desintegrativo, 0,30%; verde-escuro, Síndrome de Rett, 0,18%.

Em relação à faixa etária, a maioria dos estudantes com deficiência visual encontra-se na idade adequada para o Ensino Superior, 45,44%, estes têm idades entre 15 (1 estudante) e 24 anos. Já a segunda faixa etária pesquisada, de 25 a 29 anos de idade, representa 17,92% dos

estudantes com deficiência visual. Na idade entre 30 e 39 anos temos 19,96% dos estudantes, entre 40 e 49 anos esse número baixa para 10,93%. Entre as idades de 50 a 59 anos há uma nova redução para 4,88% dos estudantes com deficiência visual. Já os estudantes com deficiência visual que possuem idade entre 60 e 89 anos representa 0,87%. Entretanto, apesar de a maioria dos estudantes com deficiência visual que estava matriculada no Ensino Superior no último decênio estar dentro da idade adequada, esse índice não chega a 50%.

Gonçalves, Meletti e Santos (2015), ao analisarem o nível instrucional da população brasileira, especificamente das pessoas com deficiência na educação

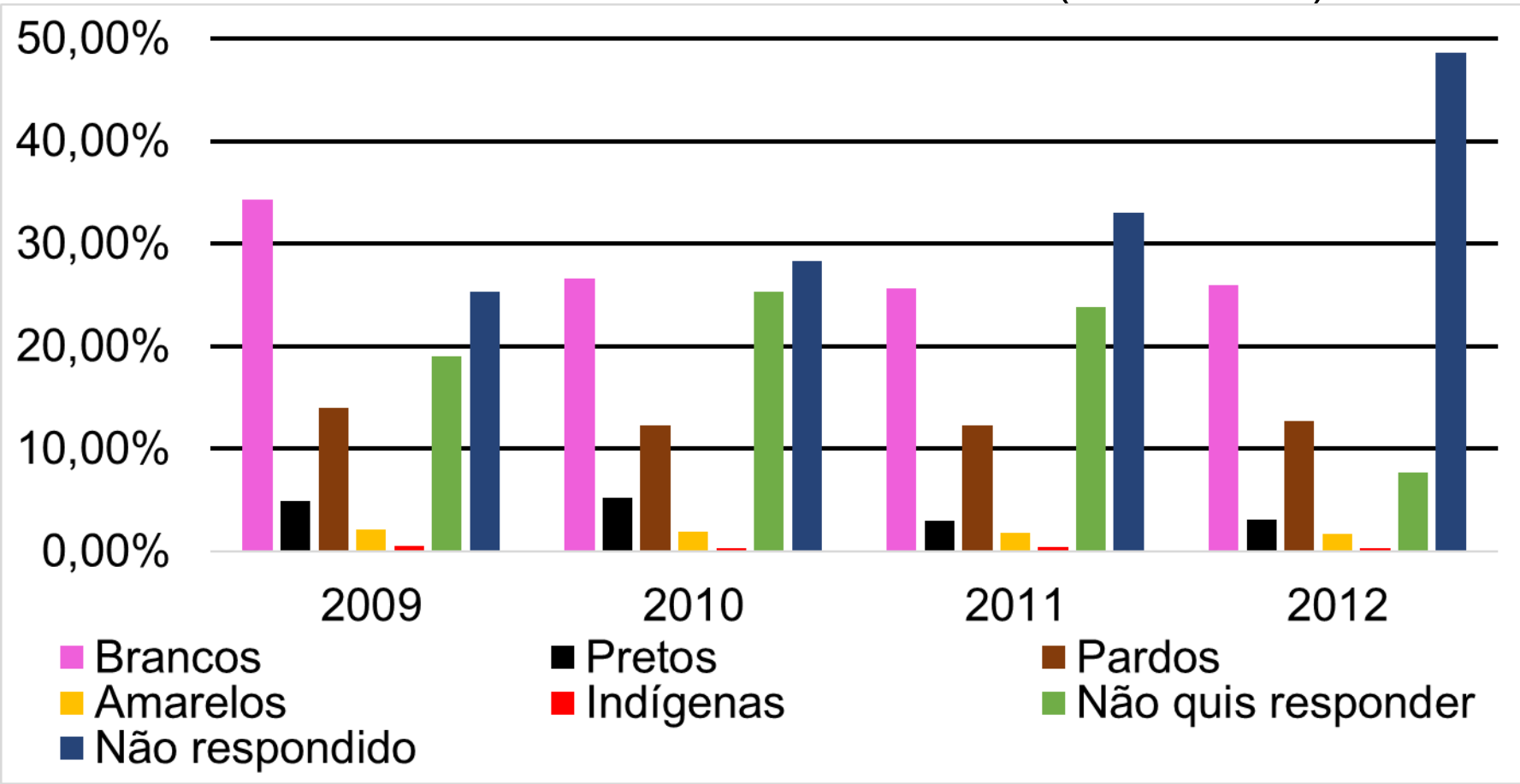
básica, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, concluíram que “ainda existe falta de acesso da população com deficiência à escola em idade escolar, da mesma forma existem trajetórias incompletas” (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS 2015, p. 35). Assim, o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos com deficiência visual vem sendo prejudicado por uma escola básica que trabalha para a “exclusão” (FERRARO, ROSS, 2017) e assim eles acabam tendo seu acesso ao Ensino Superior postergado.

Os estudantes com deficiência visual estão em sua maioria em cursos presenciais 81,02%, enquanto apenas 18,98% frequentam cursos a distância. Acreditamos que as necessidades de

atendimento da deficiência visual estimulem a frequência a cursos presenciais, já que os recursos humanos e tecnológicos estão mais próximos e podem ser disponibilizados em menor tempo.

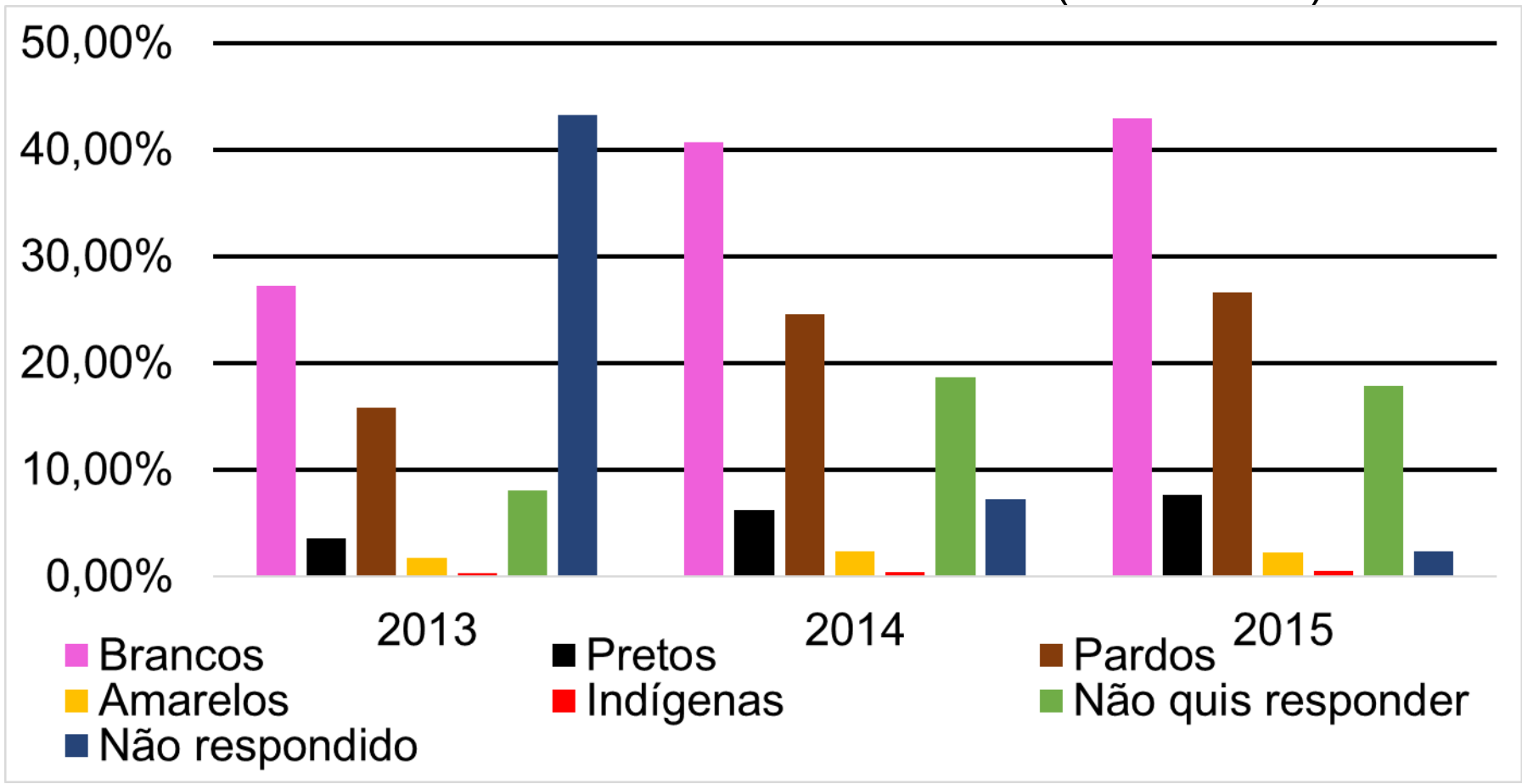
Em relação à questão de cor e raça, percebemos a prevalência de brancos durante todos os 10 anos. Para ampliação dividimos o gráfico 2 em gráfico 2a, 2b e 2c que mostram o comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça entre 2009 e 2012, entre 2013 e 2015, e entre 2016 e 2018 respectivamente. Ambos estão nas duas próximas páginas. Os demais gráficos também serão divididos para ampliação.

Gráfico 2a – Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2009-2012)



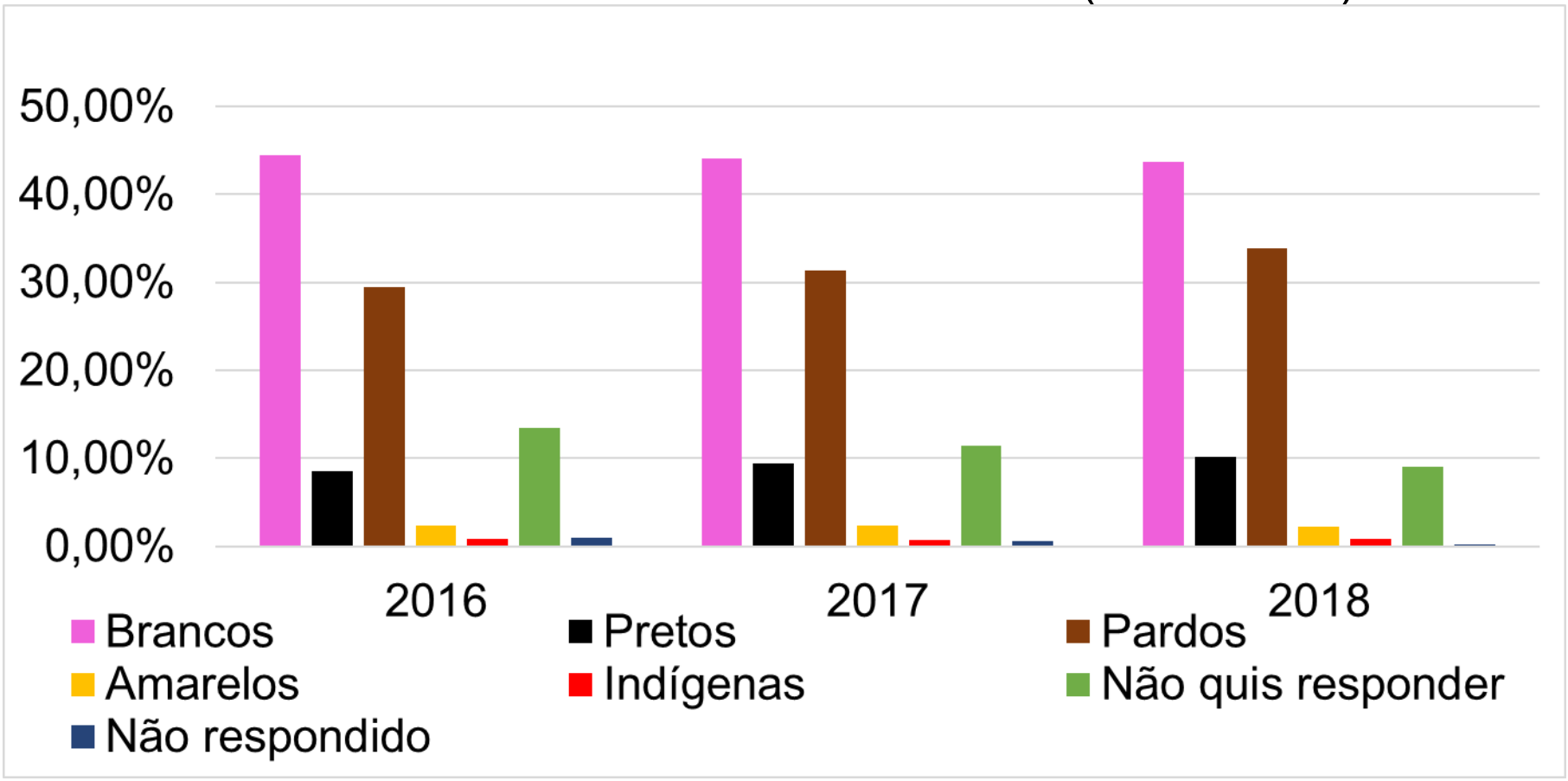
Fonte: A autora com base no Censo da Educação Superior de 2009 a 2012.

Gráfico 2b - Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2013-2015)



Fonte: A autora com base no Censo da Educação Superior de 2013 a 2015.

Gráfico 2c - Comparativo do acesso ao Ensino Superior por cor/raça dos estudantes com deficiência visual (2016-2018)



Fonte: A autora com base no Censo da Educação Superior de 2016 a 2018.

Descrição do Gráfico 2a #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2012 em ordem crescente por ano. Estudantes brancos: rosa, 34,31%, 26,57%, 25,68%, 25,96%. Estudantes pretos: preto, 4,86%, 5,21%, 3,02%, 3,08%. Estudantes pardos: marrom, 13,94%, 12,26%, 12,24%, 12,65%. Estudantes amarelos: amarelo, 2,12%, 1,95%, 1,84%, 1,72%. Estudantes indígenas: vermelho, 0,55%, 0,36%, 0,40%, 0,28%. Não quis responder: verde, 18,96%, 25,31%, 23,85%, 7,68%. Não respondido: azul, 25,26%, 28,35%, 32,99%, 48,63%.
Descrição do Gráfico 2b #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2013 a 2015 em ordem crescente por ano. Estudantes brancos: rosa, 27,25%, 40,65%, 42,90%. Estudantes pretos: preto, 3,53%, 6,19%, 7,65%. Estudantes pardos: marrom, 15,85%, 24,61%, 26,58%. Estudantes amarelos: amarelo, 1,76%, 2,31%, 2,19%. Estudantes indígenas: vermelho, 0,25%, 0,40%, 0,55%. Não quis responder: verde, 8,09%, 18,62%, 17,82%.

Não respondido: azul, 43,27%, 7,22%, 2,31%.
Descrição do Gráfico 2c #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2016 a 2018 em ordem crescente por ano. Estudantes brancos: rosa, 44,46%, 44,13%, 43,66%. Estudantes pretos: preto, 8,47%, 9,43%, 10,13%. Estudantes pardos: marrom, 29,46%, 31,35%, 33,89%. Estudantes amarelos: amarelo, 2,37%, 2,34%, 2,24%. Estudantes indígenas: vermelho, 0,82%, 0,75%, 0,84%. Não quis responder: verde, 13,41%, 11,42%, 9,03%. Não respondido: azul, 1,00%, 0,57%, 0,21%.

A variação anual se deu entre 25,68% e 44,46% para estudantes brancos, porém percebemos que quando o número destes alunos esteve abaixo de 40% os índices das respostas “não quis declarar” ou “não respondeu” foram altos, juntos variavam entre 44,22% e 56,84%, isso ocorreu nos anos de 2009 a 2013. Já entre

2014 e 2018 esses valores se reduziram, variando entre 9,24% a 25,84%. A média dos estudantes com deficiência visual brancos ficou em 36,66% ou 52.932; em seguida vêm os estudantes pardos com 22,77%, equivalente a 32.883; os estudantes pretos representam 6,57% ou 9.480; e o grupo de estudantes negros onde somamos pardos e pretos equivale a 29,34%, que em números são 42.363; já estudantes de cor amarela com deficiência visual são 2,11%, enquanto indígenas são apenas 0,55%.

Marx e Engels (2010) relatam que as classes dominantes controlam também as ideias de seu tempo e que para isso utilizam a cultura (WILLIAMS, 1992, 2007) que é ensinada nas escolas e instituições de

Ensino Superior, cabendo às classes dominadas uma educação marginal que sirva para trabalharem para o capital (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012). Portanto, não é esperado que tal nível de ensino seja acessível às classes dominadas.

As pessoas negras são aquelas que têm menor rendimento no país, dessa maneira a maioria está nas classes dominadas. Dados do IBGE de 2018 apontam que o rendimento médio mensal de brancos era de R$ 2.796,00, enquanto o de negros era R$ 1.608,00 (IBGE, 2019b, p. 3). Diante disso, podemos afirmar que a hegemonia burguesa (WILLIAMS, 1979, 2011) tem garantido o não acesso aos níveis mais elevados de ensino para pessoas

negras e, consequentemente, seu não acesso à alta cultura, a qual seria essencial para acessarem melhores empregos e maior desenvolvimento humano.

Assim, podemos notar que o racismo é uma questão estrutural, já que o menor acesso dos negros aos direitos sociais e individuais se dá em vários âmbitos da vida humana, Oliveira (2016) afirma que:

> O racismo deve ser enfrentado não apenas na dimensão comportamental ou relacional, mas fundamentalmente como mecanismo estruturante do autoritarismo social que sustenta as várias lógicas do capital (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Desta forma, notamos que o racismo estrutural traz como uma de suas consequências a maior predominância da

população negra na composição das classes dominadas. O mesmo autor denuncia que o movimento negro é pressionado pelo capital para que sua luta fique limitada a comportamentos dos indivíduos e políticas públicas de compensação ou de promoção social (OLIVEIRA, 2016, p. 35). Assim sendo, a sociedade capitalista apenas remedia ou dá cuidados paliativos a um problema que tem suas raízes fincadas a mais de 500 anos no Brasil, e que apenas apresenta uma nova roupagem a cada pressão dos movimentos sociais ou a cada crise do capital. De fato, desde a abolição da escravatura tivemos muitos avanços e melhoras nas condições de vida da população negra, todavia, ainda permanece

a desigualdade no acesso aos bens sociais entre negros e brancos.

No Gráfico 2b, vemos que a partir de 2014 o índice de estudantes brancos aumentou mais em relação ao de pardos e negros, e esse aumento acaba cruzando com o índice de não resposta, já que este começou a ter uma maior redução em 2014. Pereira (2016), ao investigar a interface entre deficiência, gênero e raça partindo dos indicadores educacionais, averiguou que a combinação entre eles intensifica a desigualdade de acesso ao ensino. O mesmo ocorre com estudantes com deficiência visual negros.

Quanto ao turno de estudo a maioria dos estudantes com deficiência visual frequentam cursos noturnos 48,85%,

estudam em período integral 18,34%, estudam no período matutino 17,98% e 5,24% estudam no turno vespertino. Esses dados demonstram que possivelmente estes estudantes trabalham ou não têm condições de frequentar alguns cursos do período diurno que exigem mais gastos quanto a materiais necessários para o estudo.

Os estudantes com deficiência visual que concluíram o Ensino Médio em escola pública representam a maioria, sendo 58,04%, enquanto aqueles oriundos de escolas privadas são 27,08% na média dos nove anos pesquisados. Porém, ao analisarmos a categoria administrativa das universidades onde estes estudantes estão matriculados, percebemos que há uma discrepância, já que a maioria deles,

60,75%, está em universidades particulares, enquanto 38,65% dos estudantes estavam em universidades públicas.

Podemos notar que, quando foi registrado um aumento no número de estudantes oriundos de escola pública, houve a redução das respostas “não respondeu escola de conclusão”, entre os anos de 2013 e 2014. Algo similar já encontramos em relação aos estudantes de cor branca e aos índices de “não quis declarar” e “não respondido” relatados logo acima.

Deste modo, percebemos que nos últimos 5 anos o Censo da Educação Superior tem sido realizado de modo mais completo, o que culmina em dados mais próximo à realidade. Assim, o retrato mais

fidedigno do fato social mostra um melhor entendimento da realidade social na qual ele se insere e está inserido (NETTO, 2011).

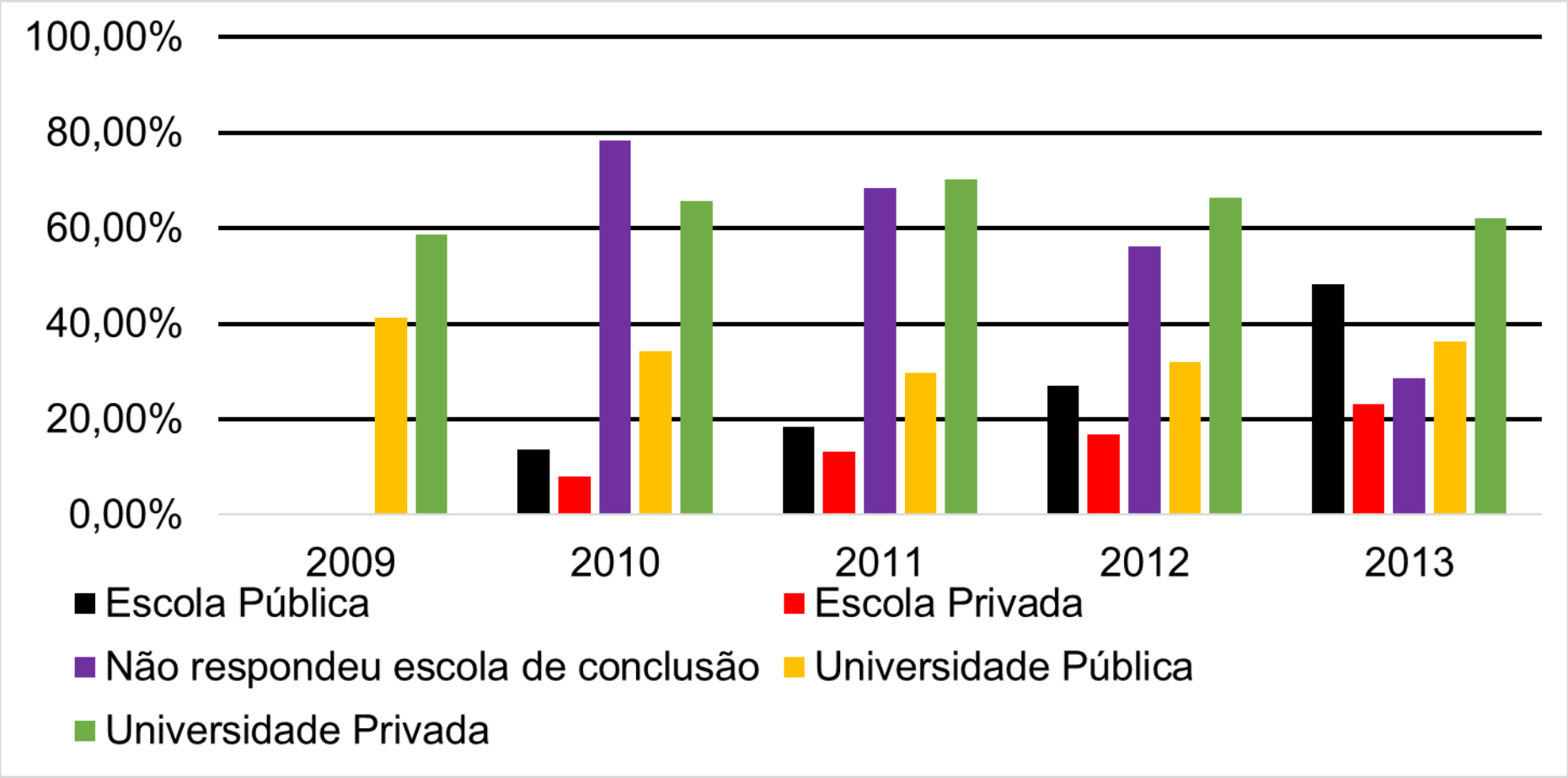
Além da maioria dos alunos estar em universidades particulares, a maior parte das matrículas se deu em faculdades e universidades sem fins lucrativos (30,68%), enquanto naquelas com fins lucrativos esse número ficou um pouco abaixo (29,72%). Nas instituições públicas, a maioria dos estudantes com deficiência visual (27,76%) está em instituições federais, em seguida nas estaduais 10,53% e por último nas municipais (0,36%). Há também as modalidades particular confessional, no ano de 2009 com 523 estudantes (0,36%), e instituições especiais, a partir do ano de 2012, com 861 estudantes representando

0,60%. É possível ver o comparativo e a média do último decênio nos Gráficos 3a e 3b.

Estes dados nos mostram que muitos estudantes que concluem o Ensino Médio em escola pública não conseguem acessar o Ensino Superior público e acabam sendo obrigados a pagar um curso privado ou acessá-lo por meio de bolsas parciais ou integrais. Consideramos essa situação complexa, já que o estudante que está no Ensino Médio público o faz por não ter recursos financeiros suficientes para pagar uma escola privada, contudo essa lógica se inverte no Ensino Superior. Chauí (2014), Favato e Ruiz (2018) relatam que a escola básica pública não é de boa qualidade e por isso os seus estudantes vão para IES

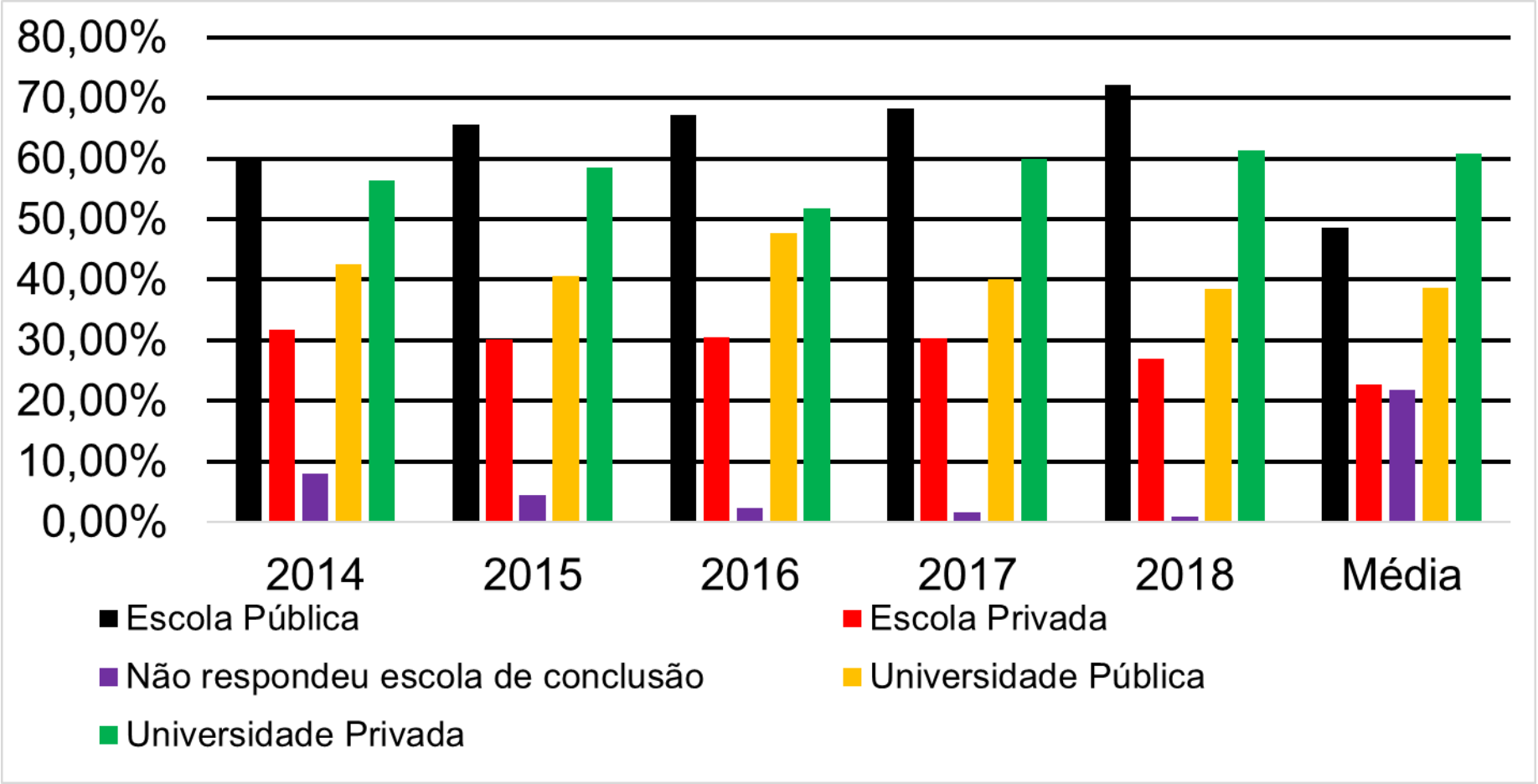
privadas, que segundo Chauí (2014) e Quermes (2014) são também de baixa qualidade de ensino, sendo assim, à classe trabalhadora se relega uma educação marginal (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012).

Gráfico 14a – Comparativo entre escola pública e privada e universidade/faculdade pública e privada (2009-2013)



Fonte: A autora, com base no Censo da Educação Superior de 2009 a 2013.

Gráfico 15b – Comparativo entre escola pública e privada e universidade/faculdade pública e privada (2014-2018 e Média)



Fonte: A autora, a partir do Censo de 2014 a 2018 e Média Decenal.

Descrição do Gráfico 3a #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2013 em ordem crescente por ano. Escola pública: preto, não se aplica, 13,58%, 18,38%, 27,08%, 48,32%. Escola privada: vermelho, não se aplica, 8,13%, 13,25%, 16,75%, 23,09%. Não respondeu escola de conclusão do Ensino Médio: roxo, não se aplica, 78,29%, 68,37%, 56,16%, 28,59%. Universidade pública: amarelo, 41,24%, 34,24%, 29,71%, 32,00%, 36,26%. Universidade privada: verde, 58,76%, 65,76% 70,29%, 66,45%, 62,17%.
Descrição do Gráfico 3b #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2014 a 2018 em ordem crescente por ano e média decenal. Escola pública: preto, 60,22%, 65,57% , 67,26%, 68,17%, 72,17%, 48,65%. Escola privada: vermelho, 31,74%, 30,06%, 30,49%, 30,28%, 26,96%, 22,70%. Não respondeu escola de conclusão do Ensino Médio: roxo, 8,04%, 4,37%, 2,25%, 1,55%, 0,87%, 21,77%. Universidade pública: amarelo, 42,48%, 40,65%, 47,68%, 40,01%, 38,51%, 38,65%.

Universidade privada: verde, 56,38%, 58,50%, 51,70%, 59,96%, 61,32%, 60,75%.

A maioria dos estudantes com deficiência visual fazem cursos de bacharelado 57,44%, 15,26% fazem licenciatura e 8,83% fazem cursos tecnológicos. O que evidencia a presença de um grande interesse pela possibilidade de exercerem profissões liberais. Do mesmo modo, essa tendência à cursos de bacharelado foi constatada na análise dos artigos, dissertações e teses sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior por nós estudados. Nos quais uma grande parte dos cursos dos alunos com deficiência visual participantes das pesquisas são de bacharelado. Inclusive, uma das dissertações apresenta o

resultado de entrevistas de diversos estudantes com deficiência visual que eram ex-alunos de fisioterapia de estados do sul e sudeste do país (VOOS, 2013).

As diversas modalidades de ingresso na universidade não são apresentadas em todos os anos, por isso informaremos o período daquelas abaixo de 10 anos na frente de seus respectivos dados. As variáveis “seleção simplificada”, “outra forma”, “outro tipo de seleção”, “avaliação seriada”, “vaga por progressão especial”, “processo outra forma”, “decisão judicial”, “convênio PECG”, “transferência *ex officio*” e “egresso” não são apresentadas individualmente devido ao baixo índice que apresentam.

Com 99.904 (69,19%), o ingresso por vestibular foi maior durante todos os anos por todo o decênio, no ano de 2009 chegou a 89%. A segunda maior forma de ingresso se deu pelo ENEM, correspondendo a 37.132 (25,72%). O ingresso por processo seletivo teve 17.128 (23,72%) estudantes e pelas vagas remanescentes representa 11,46% anuais, ambos referentes ao período de 5 anos, já que as duas formas não são disponibilizadas em todo o decênio. As demais modalidades de ingresso ficaram abaixo de 7%.

Sendo o “exame vestibular” a forma de ingresso mais acessada pelos estudantes com deficiência visual, é possível entender por que razão a classe trabalhadora não está nas universidades públicas e por que a

maioria dos estudantes com deficiência visual é branca e não negra. Esse modo de ingresso afunila a seleção tornando mais difícil o acesso ao Ensino Superior por exigir diversos conhecimentos das diversas áreas da educação básica. Sendo esta última de baixa qualidade na esfera pública, o acesso às IES públicas fica prejudicado.

Chauí (2014, p. 6) afirma que “o vestibular passou a promover a seleção dos alunos das escolas privadas para a entrada nas universidades públicas”. Sendo assim, os níveis mais elevados do conhecimento permanecem distantes das classes trabalhadoras, haja vista que a universidade pública, conforme afirma a autora, possui melhor qualidade de ensino do que as instituições privadas. Assim, a classe

trabalhadora é privada do acesso às “instituições educacionais, literárias e sociais” da cultura burguesa pela própria cultura burguesa (WILLIAMS, 2015, p. 11).

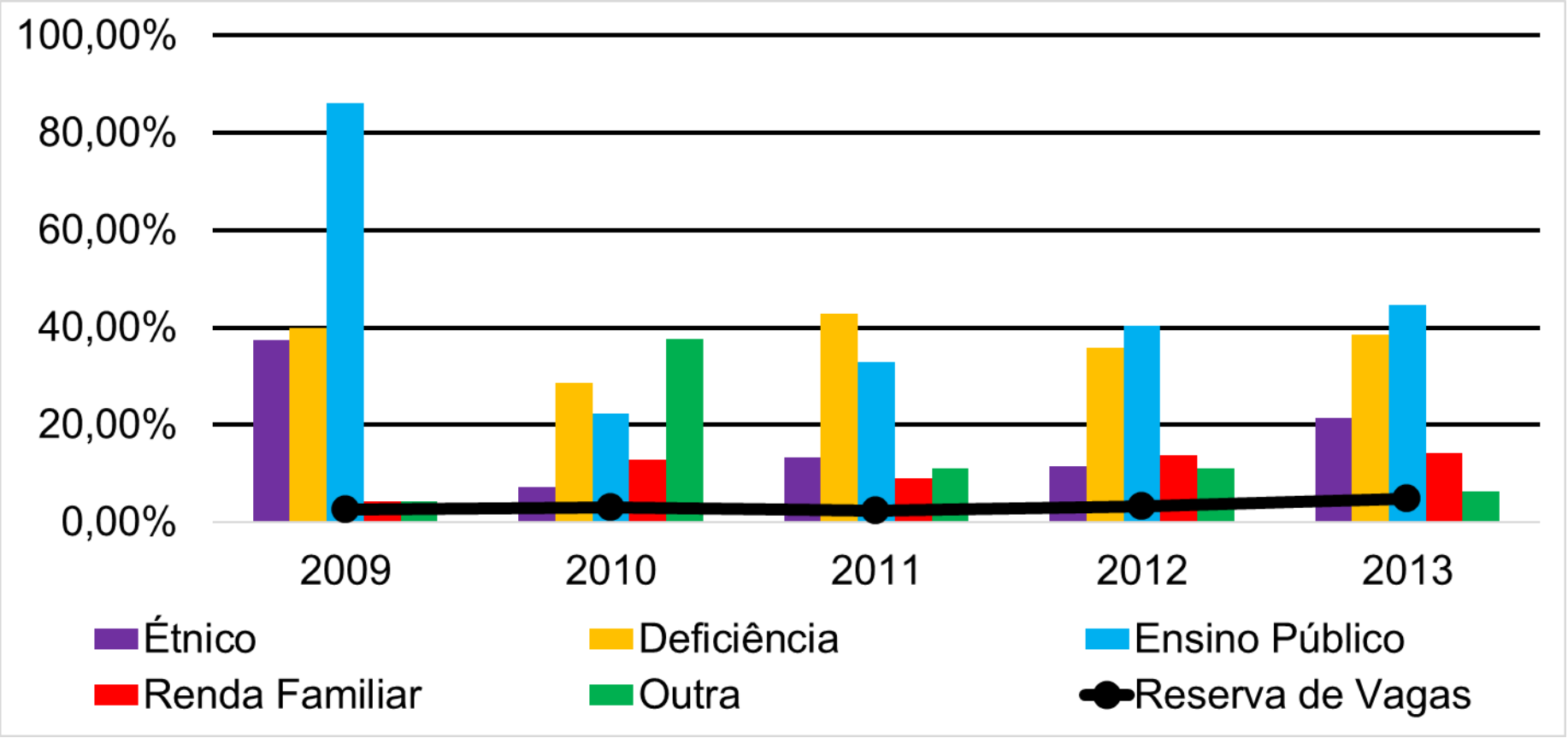
O ingresso no Ensino Superior utilizando reserva de vagas foi bem baixo dentre os 144.396 estudantes com deficiência visual. No decênio estudado, apenas 12.739 (8,82%) utilizaram esse recurso. O maior índice de ingresso por reserva de vagas está na modalidade “ensino público”, sendo 57,99% das reservas. Já este tipo de ingresso para pessoa com deficiência representa 40,76% do total. Apenas no ano de 2011 o ingresso por reserva de vagas para pessoas com deficiência foi o mais alto, representado 42,86% entre elas.

O ingresso por reserva étnico alcançou o índice de 26,94% de média decenal, enquanto o ingresso por reserva de vaga por renda familiar representou uma média de 24,72% do total e a reserva de vaga modalidade “outra” tem 4,5% dos dados das reservas. O Gráfico 4, na próxima página, apresenta os dados acima e o comparativo das modalidades de reserva de vagas ao longo dos anos pesquisados.

Nos Gráfico 4a e 4b, a linha representando a porcentagem de reservas de vagas em cada ano refere-se a porcentagem total de estudantes com deficiência visual que optaram por reserva de vagas naquele ano. Os dados de reserva de vagas se somados ficam com mais de

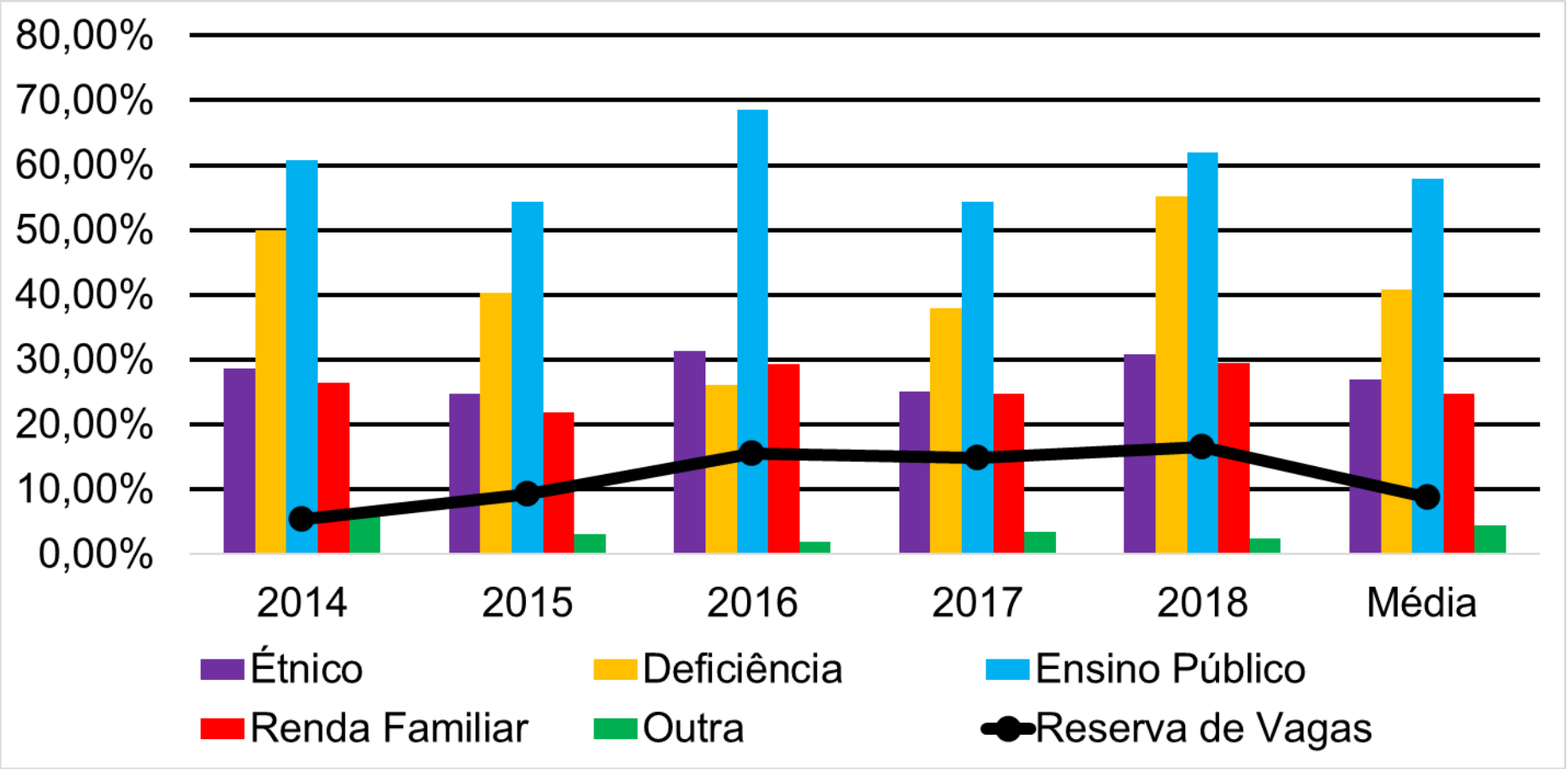
100%, porque algumas reservas podem ser contempladas juntas no mesmo tipo de cota.

Gráfico 4a – Comparativo do ingresso por reserva de vagas e tipos de reserva de vagas (2009-2013)



Fonte: A autora a partir do Censo da Educação Superior de 2009 a 2013.

Gráfico 4b - Comparativo do ingresso por reserva de vagas e tipos de reserva de vagas (2014-2018 e Média Decenal)



Fonte: A autora a partir do Censo de 2014 a 2018 e Média Decenal.

Descrição do Gráfico 4a #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2009 a 2013 em ordem crescente por ano. Reserva de vagas: linha pontilhada preta, 2,52%, 2,98%, 2,48%, 3,23%, 4,88. Étnico: colunas roxas, 37,45%, 7,16%, 13,29%, 11,39%, 21,32. Deficiência: colunas amarelas, 39,84%, 28,66%, 42,86%, 35,76%, 38,57%. Ensino público: colunas azuis, 86,06%, 22,39%, 32,89%, 40,32%, 44,74. Renda familiar: colunas vermelhas, 4,38%, 12,84%, 8,97%, 13,67%, 14,17%. Outra: colunas verdes, 4,38%, 37,61%, 10,96%, 11,16%, 6,31%.
Descrição do Gráfico 4b #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2014 a 2018 em ordem crescente por ano, e média decenal. Reserva de vagas: linha pontilhada preta, 5,34%, 9,28%, 15,48%, 14,82%, 16,48%, 8,82%. Étnico: colunas roxas, 28,70%, 24,84%, 31,39%, 25,14%, 30,85%, 26,94%. Deficiência: colunas amarelas, 49,93%, 40,26%, 26,09%, 37,98%, 55,23%, 40,76%. Ensino público: colunas azuis, 60,76%, 54,31%, 68,61%, 54,39%, 61,91%, 57,99%.

Renda familiar: colunas vermelhas, 26,50%, 21,94%, 29,37%, 24,82%, 29,45%, 24,72%. Outra: colunas verdes, 6,88%, 3,04%, 1,88%, 3,45%, 2,40%, 4,50%.

Nos gráficos 4a e 4b, temos a constatação de que mesmo tendo direito ao ingresso por reserva de vagas para pessoas com deficiência, estes estudantes não o têm feito, pois a porcentagem apresentada para esse tipo de ingresso de modo geral é muito baixa. Podemos deduzir que ou não se tem ofertado o ingresso por reserva de vagas para pessoa com deficiência, ou os estudantes não estão escolhendo esta opção, por motivo pessoal, por desconhecimento ou devido às demandas de documentação que possam ser exigidas, entre outras razões.

Podemos perceber que, apesar de 83.807 estudantes com deficiência visual terem concluído o Ensino Médio em escola pública, apenas 7.387 utilizaram a reserva de vagas “ensino público”, portanto além do pouco acesso à reserva de vagas por deficiência, poucos utilizaram a reserva “ensino público”. Desse modo, fica clara a dificuldade de acesso a um direito humano, que é a educação e os níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988) pela classe trabalhadora. Porém, nem todas as IES brasileiras ofereciam reserva de vagas para pessoas com deficiência. Sobre isso podemos citar o estado do Paraná que apenas em dezembro de 2.020 sanciona a lei nº 20.443 que dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas

instituições estaduais de educação superior e de ensino técnico (PARANÁ, 2020).

Assim, é inegável que a reserva de vagas para pessoas com deficiência seria mais adequada e facilitaria o acesso ao Ensino Superior já que possibilitaria um nível menor de concorrência. Porém, esses dados mostram o caráter multifacetado da pessoa, que não é apenas alguém com deficiência visual, mas um ser múltiplo porque é histórico e influencia a história, bem como sofre a influência dela.

Entretanto, mesmo havendo um índice baixo de acesso ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas, a possibilidade de outros tipos de reserva, além daquela por deficiência, acaba ampliando a oportunidade de pessoas com

deficiência visual acessarem o Ensino Superior. A possibilidade de diversos tipos de reservas de vagas se dá em razão das políticas de ações afirmativas que surgiram nas duas últimas décadas, como por exemplo: a Lei Federal nº 12.711, que estabelece cotas nas universidades federais; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015.

Novamente, notamos o caráter contraditório da sociedade burguesa, onde são criados dispositivos que facilitam o acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência visual, inclusive abrangendo diversas caraterísticas das minorias, não se restringindo apenas à deficiência. Porém, o

índice de utilização destes dispositivos tem sido baixo por estas pessoas, confirmando a “totalidade contraditória das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1984, p. 101). Igualmente se confirma a tese de que a cultura estabelece relação fundamental e necessária com “as relações sociais predominantes em vigor” (WILLIAMS, 1992, p. 184), estas últimas definem, principalmente, a quem se destina o Ensino Superior.

Ao analisarmos os dados da situação do vínculo dos estudantes, notamos algo bem preocupante, muitos deles não estão cursando ou não estão formados. Entre os 144.396 estudantes com deficiência visual no Ensino Superior entre 2009 e 2018, 12.188 estavam com a

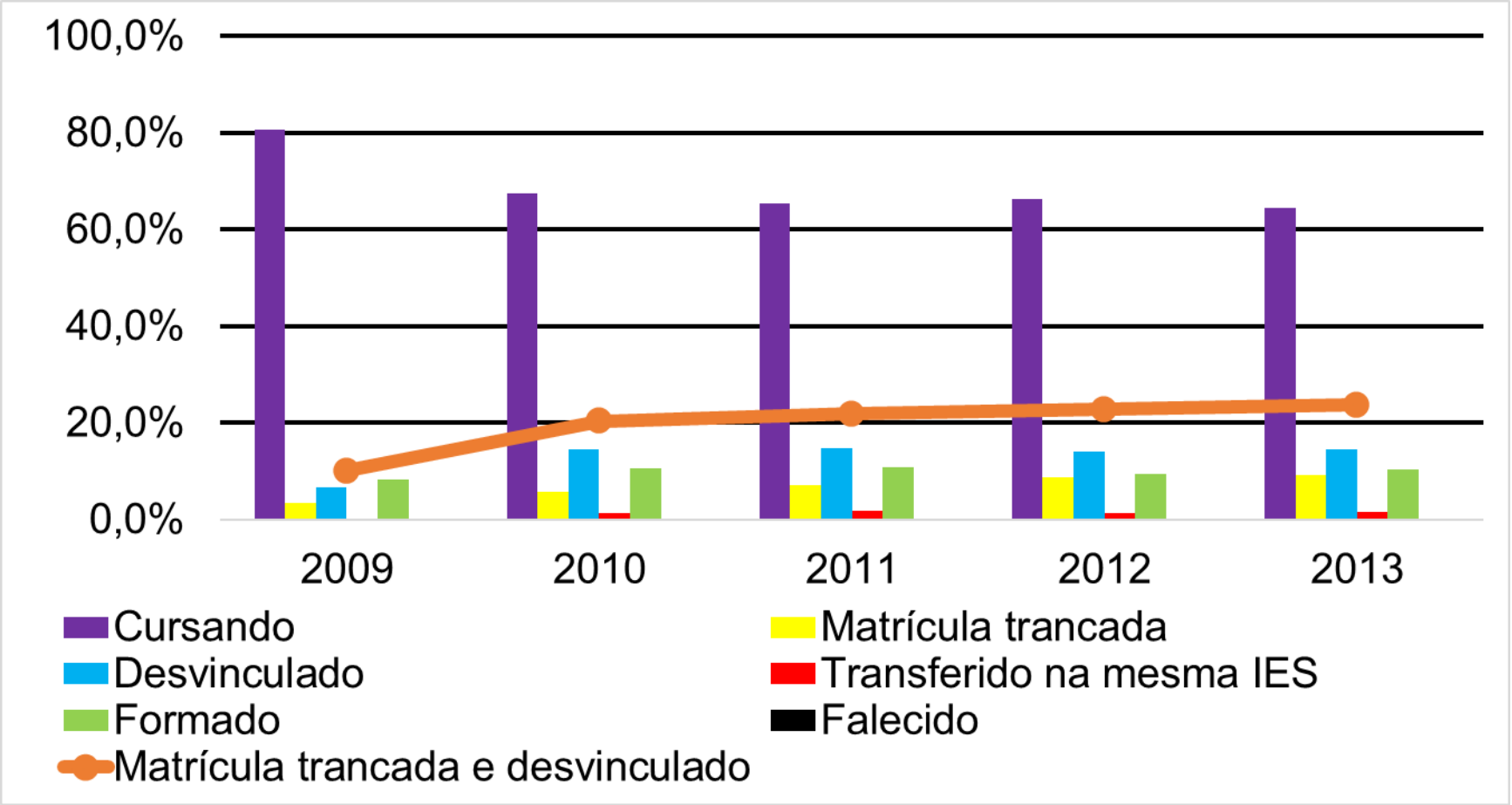
matrícula trancada e 23.961 estavam desvinculados do curso.

A média decenal de estudantes com matrícula trancada foi de 8,44% e de estudantes desvinculados do curso corresponde a 16,59%, as duas médias juntas equivalem a 25,03%, assim sendo, mais de 1/4 dos estudantes não estão cursando ou formados. No ano de 2009, o índice de alunos com matrícula trancada era de 3,38% e o de alunos desvinculados do curso era de 6,74%, já a partir do ano de 2010, o número de estudantes com a matrícula trancada foi aumentando gradativamente, mantendo uma média de 9% nos últimos anos pesquisados. Enquanto isso, a partir de 2010 o número de

estudantes desvinculados do curso se manteve acima de 12%.

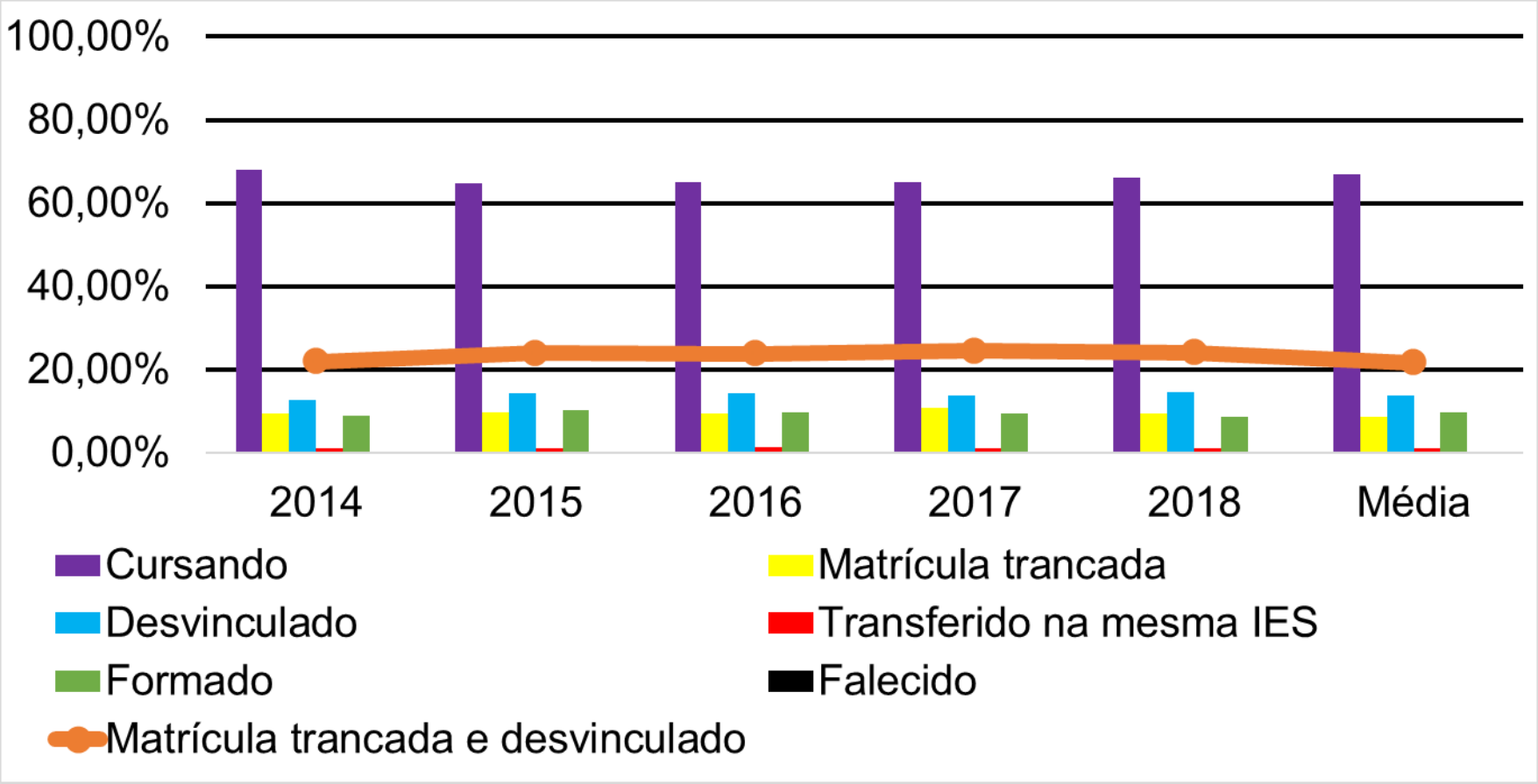
O índice de estudantes com deficiência visual que estavam cursando ficou em 66,79%, estudantes que foram transferidos na mesma IES 1,20%, os que se formaram 9,62% e os falecidos 0,03%. Nos Gráfico 5a e 5b, nas páginas seguintes, é possível visualizar melhor o comparativo dos vínculos ano após ano.

Gráfico 16a – Comparativo da situação de vínculo dos estudantes com deficiência visual (2009-2018)



Fonte: A autora com base nos Censos de 2009 a 2013.

Gráfico 5b – Comparativo da situação de vínculo dos estudantes com deficiência visual (2014-2018 e Média)



Fonte: A autora a partir dos Censos de 2014 a 2018 e Média Decenal.

Descrição do Gráfico 5a #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2009 a 2013 em ordem crescente por ano. Matrícula trancada e desvinculado: linha pontilhada laranja, 10,12%, 20,33%, 21,85%, 22,76%, 23,74%. Cursando: colunas roxas, 80,56%, 67,55%, 65,38%, 66,38%, 64,38%. Matrícula trancada: colunas amarelas, 3,38%, 5,72%, 7,11%, 8,74%, 9,24%. Desvinculado: colunas azuis, 6,74%, 14,61%, 14,74%, 14,02%, 14,50%. Transferido na mesma IES: colunas vermelhas, 0%, 1,45%, 1,86%, 1,31%, 1,53%. Formado: colunas verdes, 8,21%, 10,62%, 10,88%, 9,53%, 10,34%. Falecido: colunas pretas, 0,01%, 0,04%, 0,02%, 0,03%, 0,01%.

Descrição do Gráfico 5b #PraCegoVer. Gráfico misto com colunas e linha pontilhada. Dados de 2014 a 2018 em ordem crescente por ano, e média decenal. Matrícula trancada e desvinculado: linha pontilhada laranja, 21,96%, 23,98%, 23,78%, 24,53%, 24,01%, 21,71%. Cursando: colunas roxas, 68,07%, 64,87%, 65,15%, 64,93%, 66,08%, 66,79%. Matrícula

trancada: colunas amarelas, 9,37%, 9,64%, 9,47%, 10,74%, 9,33%, 8,61%. Desvinculado: colunas azuis, 12,59%, 14,34%, 14,31%, 13,79%, 14,68%, 13,68%. Transferido na mesma IES: colunas vermelhas, 1,09%, 1,01%, 1,37%, 1%, 1,15%, 1,20%. Formado: colunas verdes, 8,86%, 10,11%, 9,64%, 9,50%, 8,72%, 9,62%. Falecido: colunas pretas, 0,02%, 0,03%, 0,06%, 0,04%, 0,03%, 0,03%.

Ferraro e Ross (2017) afirmam que a escola básica pública como se constitui colabora para a exclusão dentro dela, pois constataram que o índice de alunos com atraso idade/série era alto, consequentemente essa exclusão continua no Ensino Superior. Chauí (2014, p. 82) afirma que a universidade:

> [...] torna clara a diferença entre ter acesso à produção dessa cultura e a ideologia que, em nome das dificuldades teóricas e

> das exigências de iniciação científica, faz dela uma questão de talento e de aptidão, isto é, um privilégio de classe [...].

A autora também afirma que “cotidianamente como professores e pesquisadores, praticamos violência”, “trata-se do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas” (CHAUÍ, 2014, p. 82, 86). Não basta a universidade ser uma instituição de difícil acesso, ela também tem uma difícil permanência. Chauí (2014) e Quermes (2014) corroboram tal afirmação, pois constatam a dificuldade dos estudantes das classes trabalhadoras de acessarem e permanecerem no Ensino Superior. Do mesmo modo, podemos verificar que os estudantes com deficiência visual oriundos

das classes trabalhadoras também passam por essas dificuldades.

Diante dos dados aqui relatados, podemos dizer que a questão de classe social permeia o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Haja vista que a maioria dos alunos com essa deficiência seja oriunda de escola pública, a maioria daqueles que ingressam no Ensino Superior utilizando reserva de vagas acaba entrando na universidade por tal condição, pois a reserva de vagas de ensino público foi a mais utilizada, assim como grande parte desses estudantes fazem cursos noturnos. Essas três caraterísticas prevalecentes: origem de escola pública, cotas de ensino público e

cursos noturnos indicam que são alunos oriundos da classe trabalhadora.

Assim sendo, perceber que há grande presença de estudantes advindos da classe trabalhadora no Ensino Superior é extremamente relevante, todavia 60% em média dos estudantes com deficiência visual não acessam o Ensino Superior público conforme apresentamos no gráfico 3. Mais uma vez vemos que o ensino de melhor qualidade não é destinado às classes sociais dominadas, notamos o papel da cultura que é organizada de tal modo para ser o “domínio e subordinação do vivido de determinadas classes” (WILLIAMS, 1979, p. 113), onde o esvaziamento teórico das IES (CHAUÍ, 2014; WILLIAMS, 2015) forma mão

de obra “dócil” e “acrítica” para atender às demandas do mercado capitalista.

Por ser a maioria dos estudantes com deficiência visual oriunda de escola pública e fazer a graduação à noite, podemos deduzir que existam muitos trabalhadores entre eles. Da mesma forma, sabemos que há ainda a probabilidade de parte destes estudantes, principalmente aqueles que possuem cegueira, receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pago a pessoas com mais de 65 anos e a pessoas com deficiência cujas famílias tenha renda abaixo de ¼ de salário mínimo *per capita* (INSS, 2020).

Portanto, compreendemos que possivelmente grande parte desses alunos pagam seus cursos com recursos próprios e

uma boa parte precisa trabalhar para que consiga ter uma formação em nível superior. Assim, entendemos que estando em sua maioria em universidades e faculdades privadas, além de não ser uma condição tão inclusiva já que deveriam estudar em universidade pública por serem oriundos de escola pública e possivelmente possuírem pouca renda para uma faculdade privada, há grande probabilidade de muitos deles não possuírem bolsa de estudos e também terem que conciliar trabalho e estudo.

Todavia, apesar de existir o BPC destinado a pessoas com deficiência, o atual governo federal, por meio da proposta inicial da Reforma da Previdência, pretendia restringir e reduzir este benefício, o que não ocorreu quando a reforma foi aprovada no

Congresso Nacional (LOBATO; COSTA; RIZZOTTO 2019; KAORU, 2019). Rego e Pinzani (2014) afirmam que, no Brasil, ser pobre é viver em processo de sofrimento social e que o liberalismo tem o papel que encobrir esse sofrimento:

> Enquanto teoria política dominante da modernidade, o liberalismo foca a noção de direitos, levando assim a uma invisibilidade da experiência vivida de dominação e da pobreza. O liberalismo político tendo excluído que a questão do bem-estar e do sofrimento possam ser objetos de direitos, provocou uma espécie de invisibilização políticas dos problemas ligados à realidade da pobreza e da miséria (REGO; PINZANI, 2014, p. 51-52).

Devido a esse e outros fatores, vemos que a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é uma

situação difícil para estes alunos, já que questões de renda e de trabalho precisam ser conciliadas com os estudos, o que torna o processo mais árduo. Desse modo, podemos deduzir que o alto índice de matrículas trancadas ou de desvinculação de curso esteja ligado às condições sociais desses estudantes, o que os impossibilita de permanecer em cursos pagos em universidades privadas, bem como a cultura universitária não condiz com a cultura do trabalhador (CHAUÍ, 2014; QUERMES, 2014; MÉSZÁROS, 2008).

Outro dado importante neste estudo, se refere à questão de raça, pois o número de estudantes que estão no Ensino Superior passou de mais de 6 milhões em 2009 para mais de 12 milhões em 2018,

assim como o número de estudantes com deficiência visual passou de 9.944 em 2009 para 20.439 em 2018, o que reflete uma duplicação nos dois acessos. Entretanto, apesar de o censo 2010 do IBGE apontar que a maioria da população é composta por negros (50,94%) (IBGE, 2011), estes são pouco mais de 29% do total de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Todavia, o índice de respostas é de 70% apenas.

Desta maneira, o índice de estudantes com deficiência visual brancos, 36,66%, pode ser ainda maior já que nos anos nos quais a porcentagem de “não respondido” ou “não quis declarar” eram altas a quantidade de estudantes brancos era menor, assim que os índices de “não

respondido” e “não quis declarar” diminuíam a quantidade de estudantes brancos aumentava conforme gráfico 2.

Carlos Geraldo Langoni, em 1973, publicou o livro *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*, no qual afirma que o acesso à escolarização formal para parcelas mais amplas da população no Brasil é limitado (LANGONI, 1973). Contudo, mais de 40 anos depois percebemos que ainda existe essa limitação de acesso ao estudarmos os dados da Educação Superior.

O IBGE, com base em estudos sobre mobilidade social, afirma que o processo de realização educacional é a principal barreira racial para a mobilidade social da população parda e preta (IBGE,

2013, p. 147). Nesta mesma pesquisa do IBGE (2013), a porcentagem de brancos com 15 anos de idade ou mais e com 12 anos de escolaridade ou mais era de 23%, já em relação às pessoas negras/pretas esse índice era de 8,5%, uma diferença de mais de 50%.

Outro estudo do IBGE, “Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil” do ano de 2018, aponta que além da desigualdade de escolaridade entre brancos e negros, também há desigualdade de renda. O referido estudo mostra que enquanto 36,1 % dos jovens entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior, apenas 18,3% dos jovens negros na mesma idade frequentam este nível de ensino (IBGE, 2019a).

Assim, conforme já relatado, a renda das pessoas negras é inferior à de pessoas brancas. Além disso, outro dado extremamente relevante aponta que as pessoas negras são mais subutilizadas quanto ao seu grau de instrução do que as brancas, ou seja, existem mais pessoas negras com grau de escolaridade superior ao trabalho que exercem do que pessoas brancas, quanto ao nível superior a diferença fica em 15% para negros e 11,5% para brancos (IBGE, 2019a).

Portanto, fica claro que a “divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual” perpassa não apenas a questão de classe social, mas também a questão de raça, onde cabe a uns o “trabalho material” e a outros o “trabalho mental”, onde o Ensino Superior de

qualidade é voltado em grande parte para pessoas brancas das classes dominantes, enquanto aos negros das classes dominadas se relega um acesso restrito e de baixa qualidade a este nível de ensino, confirmando que “o trabalho e seus produtos são distribuídos de modo desigual quantitativa e qualitativamente” entre os membros da sociedade (MARX; ENGELS, 2010, p. 138-139).

Sendo assim, a universidade fruto da criação humana ao longo do desenvolvimento da história, portanto fruto do trabalho humano, quantitativamente recebe poucos estudantes com deficiência visual diante da população deste público no país e recebe ainda menos estudantes com deficiência visual negros, já qualitativamente

há mais estudantes com deficiência visual no ensino privado do que no ensino público.

Williams (2011; 2015) entende que não há possibilidade de desenvolver um processo de crítica à sociedade burguesa sem disponibilizar uma educação que trabalhe para a emancipação e não para o capital. Contudo, para que pessoas com deficiência visual consigam acessar essa educação, elas precisam ter acesso e permanência com êxito no Ensino Superior, que deve ser público e de qualidade. Czernisz e Freiberger (2018) corroboram tal ideia, pois reconhecem que a universidade tem um importante papel formativo.

Visando ampliar a contextualização do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior,

partimos para os dados dos cursos superiores a fim de conhecer os recursos de acessibilidade disponibilizados nesse nível de ensino nos últimos 10 anos.

6.2 CURSOS

Primeiramente, são apresentados os dados referentes ao pertencimento ou não dos cursos que possuem recursos de acessibilidade a cidades do interior ou a capitais. A referência dos índices de porcentagem relaciona-se com o total de cursos de Ensino Superior brasileiro nos anos pesquisados.

Na divisão por pertencimento ou não a capitais, desenvolvida entre 2011 e 2018, apresentava algum tipo de “ajuda para

pessoas com deficiência” 82,13%, destes cursos 50,37% estavam em cidades do interior, enquanto 31,76% estavam em capitais. Entre 2011 e 2018, o “material tátil” estava disponível em 9% dos cursos em capitais e em 14,67% daqueles nas cidades do interior. Dos cursos que ofereciam “material de áudio”, 22,9% estavam nas cidades do interior e 14,9% nas capitais. Entre esses mesmos anos, foi possível encontrar “material em braille” em 18,35% dos cursos no interior e 11,95% dos cursos nas capitais.

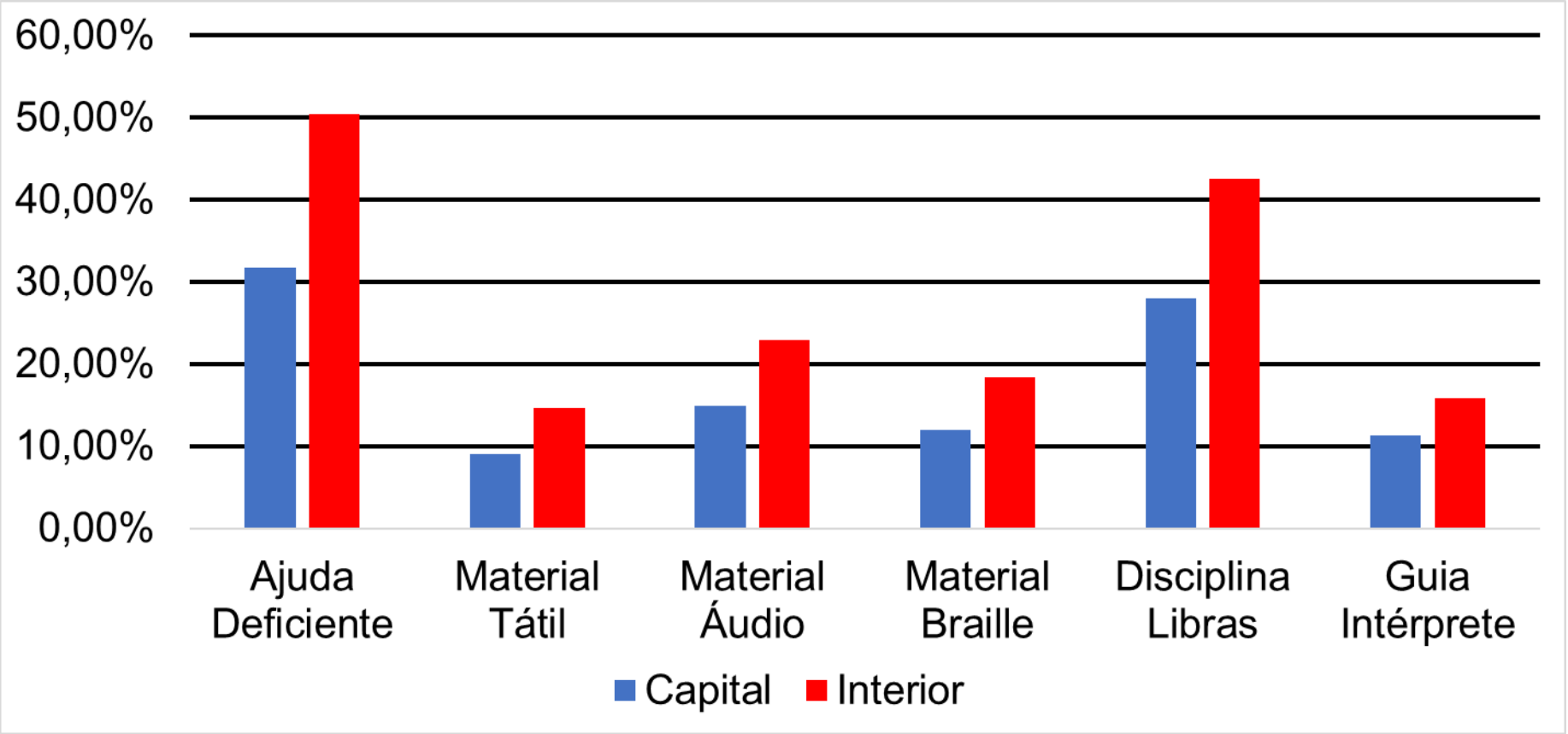
Já os materiais ampliados eram encontrados em 15,84% dos cursos nas capitais e em 24,23% daqueles nas cidades do interior. Entre 2011 e 2018 a maior concentração dos “materiais impressos

acessíveis” estava no interior com 26,05%, enquanto nas capitais esse percentual baixou para 16,56%. Tínhamos 21,73% dos “recursos de informática acessíveis” em cursos das capitais brasileiras e 33,51% no interior do país.

Ainda entre esses mesmos anos, 26,97% das cidades do interior e 18,09% das capitais dos estados tinham “recursos de comunicação acessíveis”. Quanto ao “material digital acessível”, 26,1% dos cursos do interior e 17,56% dos cursos das capitais possuíam tal recurso. A “disciplina de Libras”, por sua vez, estava presente em 42,61% dos cursos no interior e em 28,05% daqueles nas capitais, enquanto 15,81% dos cursos no interior e 11,33% dos cursos nas capitais brasileiras tinham o “guia intérprete”.

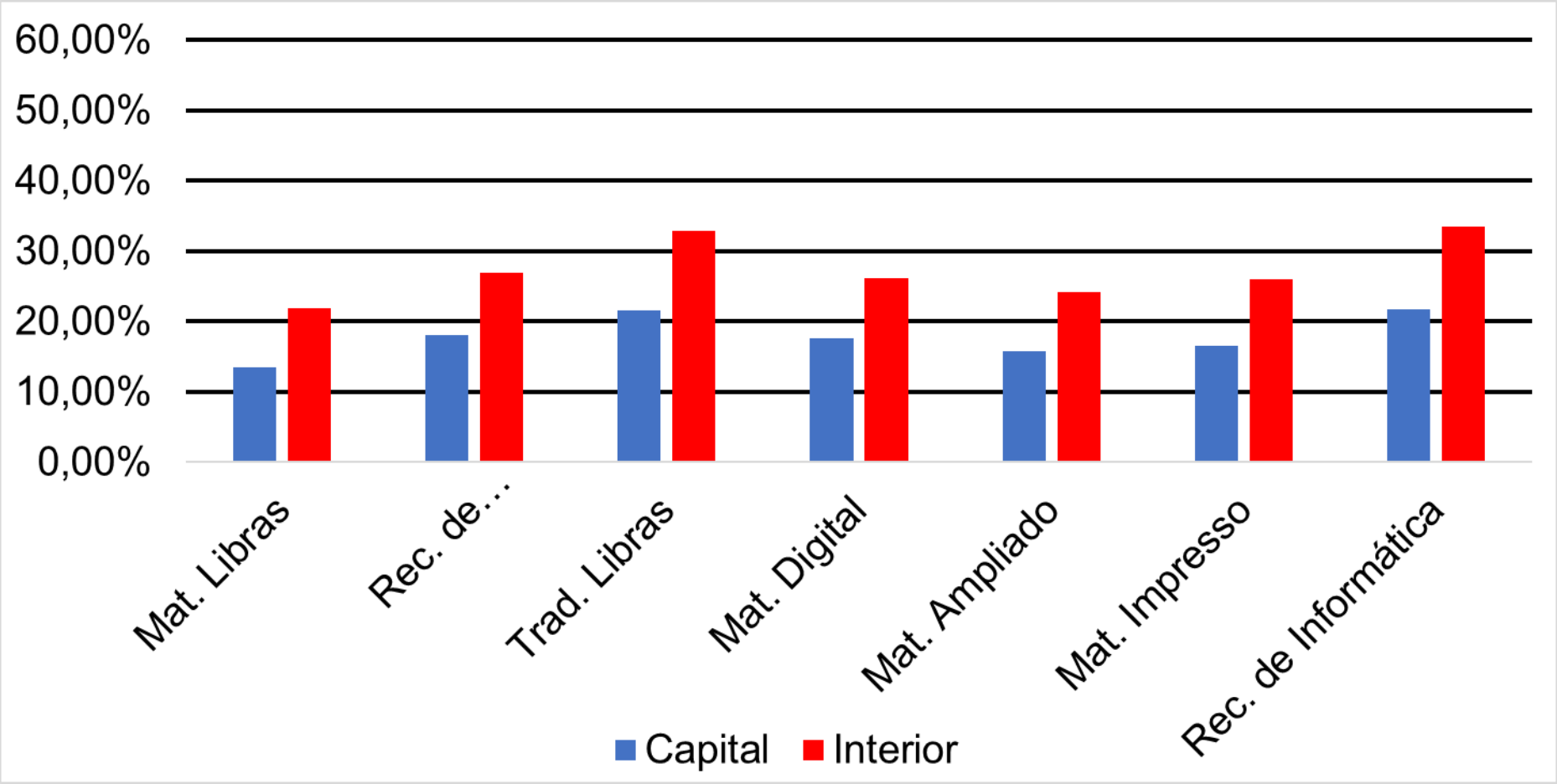
Entre 2011 e 2018, o “material em Libras” foi disponibilizado nas capitais por 13,48% dos cursos e no interior por 21,83%. O “tradutor de Libras” estava em 21,56% dos cursos das capitais e em 32,92% dos cursos das regiões interioranas. Nos Gráficos 6a e 6b, apresentamos a disponibilização dos recursos de acessibilidade nos cursos de Ensino Superior brasileiros nas capitais e no interior, nos 8 últimos anos do Censo da Educação Superior.

Gráfico 17a – Recursos de acessibilidade nos cursos das capitais e do interior brasileiro (2011-2018)



Fonte: A autora a partir do Censo da Educação Superior de 2011 a 2018.

Gráfico 6b – Recursos de acessibilidade nos cursos das capitais e interior (2011 – 2018)



Fonte: A autora a partir dos Censos da Educação Superior de 2011 a 2018.

Descrição do Gráfico 6a #PraCegoVer. Gráfico em colunas azuis para capital e vermelhas para interior. Os dados apresentam a média dos recursos de acessibilidade disponibilizados entre 2011 e 2018, capital e interior, respectivamente. Ajuda deficiente: 31,76%, 50,37%. Material tátil: 9,00%, 14,67%. Material áudio: 14,90%, 22,90%. Material Braille: 11,95%, 18,35%. Disciplina Libras: 28,05%, 42,61%. Guia intérprete: 11,33%, 15,81%.
Descrição do Gráfico 6b #PraCegoVer. Gráfico em colunas azuis para capital e vermelhas para interior. Os dados apresentam a média dos recursos de acessibilidade disponibilizados entre 2011 e 2018, capital e interior, respectivamente. Material Libras: 13,48%, 21,83%. Recursos de comunicação: 18,09%, 26,97%. Tradutor Libras: 21,56%, 32,92%. Material digital: 17,56%, 26,10%. Material ampliado: 15,84%, 24,23%. Material impresso: 16,56%, 26,05%. Recursos de informática: 21,73%, 33,51%.

Tendo em vista que os anos de 2009 e 2010 não possuíam a variável

IN_CAPITAL, optamos por também cruzar a variável CO_UF para ter acesso a tais dados nesses anos. Dentre os cursos pesquisados nos anos de 2009 a 2018, 79,22% possuíam “ajuda para pessoas com deficiência”. Quanto à disponibilização de “material tátil”, o índice de cursos que tinham este recurso é de apenas 21,97%. Já os cursos que dispunham de “material de áudio” para seus estudantes representavam 38,33% no âmbito nacional no decênio estudado.

A disponibilidade de “material braille”, por sua vez, era de 31,67% nos cursos brasileiros entre 2009 e 2018. Em relação aos “materiais ampliados”, 41,91% dos cursos os disponibilizavam durante todo o período pesquisado. Já os “materiais impressos acessíveis” eram encontrados em

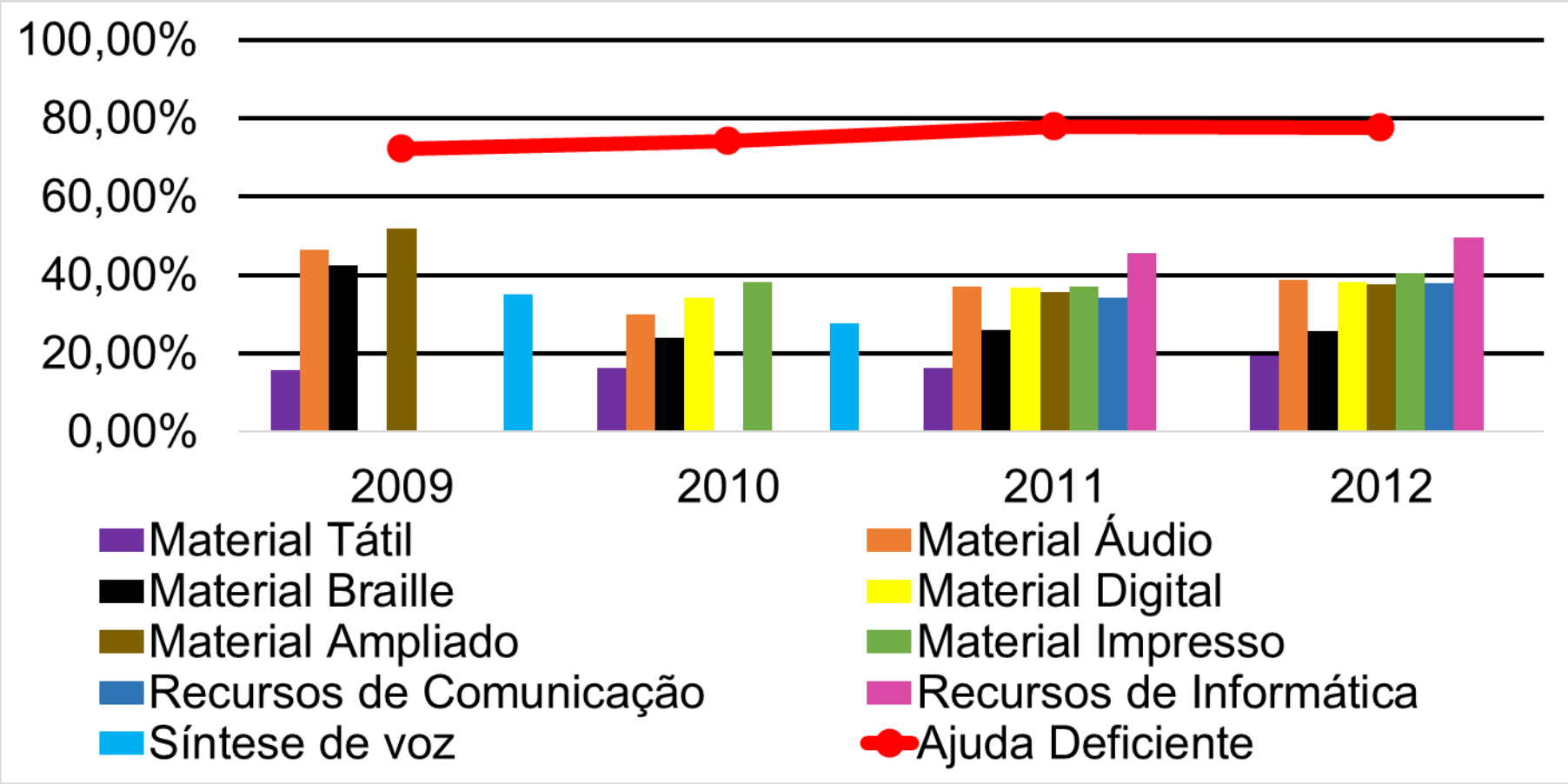
41,73% dos cursos durante o decênio, enquanto os “recursos de informática acessíveis” estavam presentes em 54,71% dos cursos entre 2009 e 2018.

Quanto aos “recursos de comunicação acessíveis”, eles estavam presentes em 44,61% dos cursos brasileiros. Já o “material digital acessível” era disponibilizado em índice percentual próximo dos “recursos de comunicação”, ou seja, 42,25%, nos 10 anos pesquisados, enquanto o recurso “síntese de voz” foi encontrado em 32,74% dos cursos nos dois anos estudados.

Até aqui, esses são os recursos de acessibilidade que podiam ser utilizados por estudantes com deficiência visual. Nos gráficos 7a, 7b e 7c, nas próximas páginas,

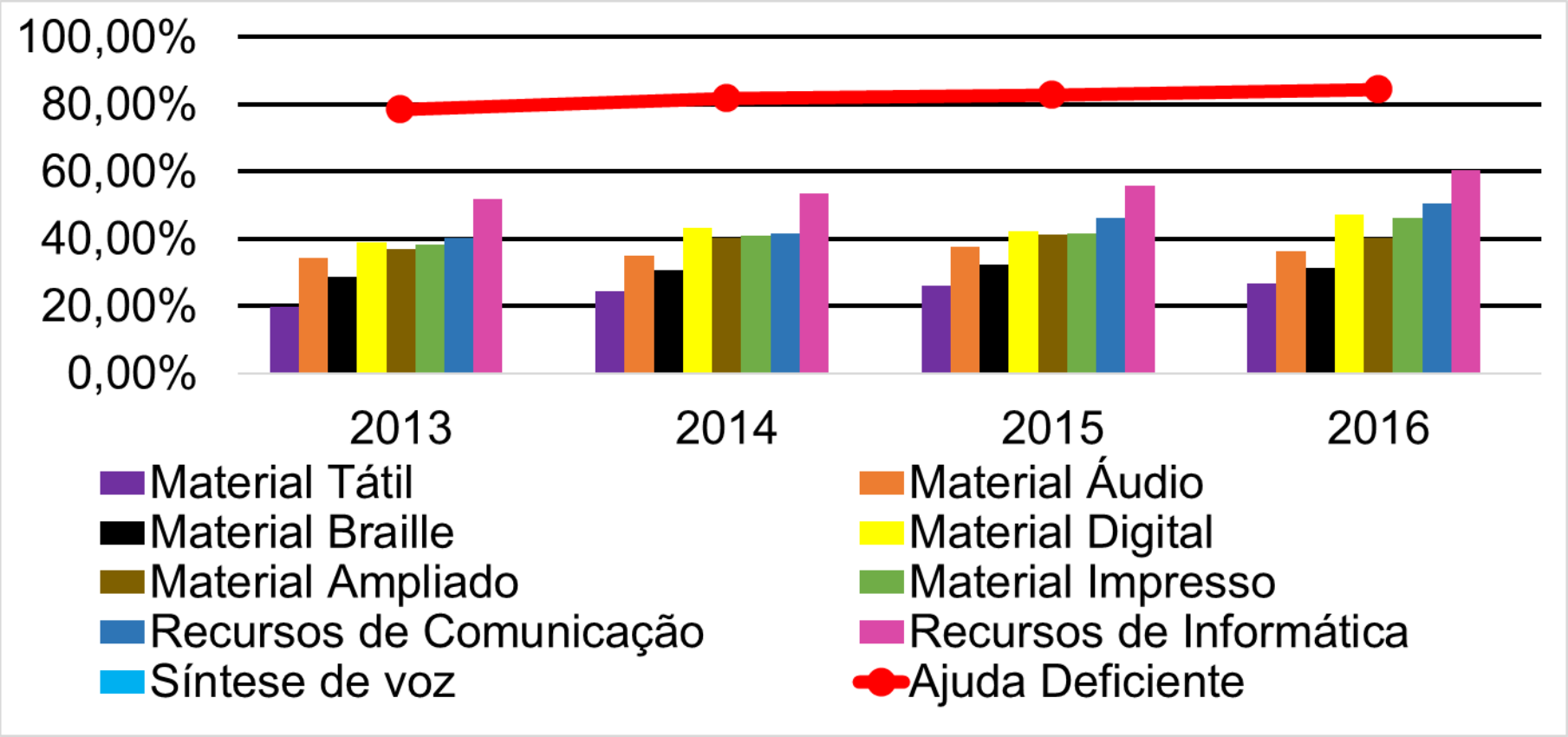
apresentamos o comparativo da disponibilização destes recursos ano a ano, assim como sua média. Dividimos em 3 gráficos para melhor visualização

Gráfico 18a – Comparativo dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (2009-2012)



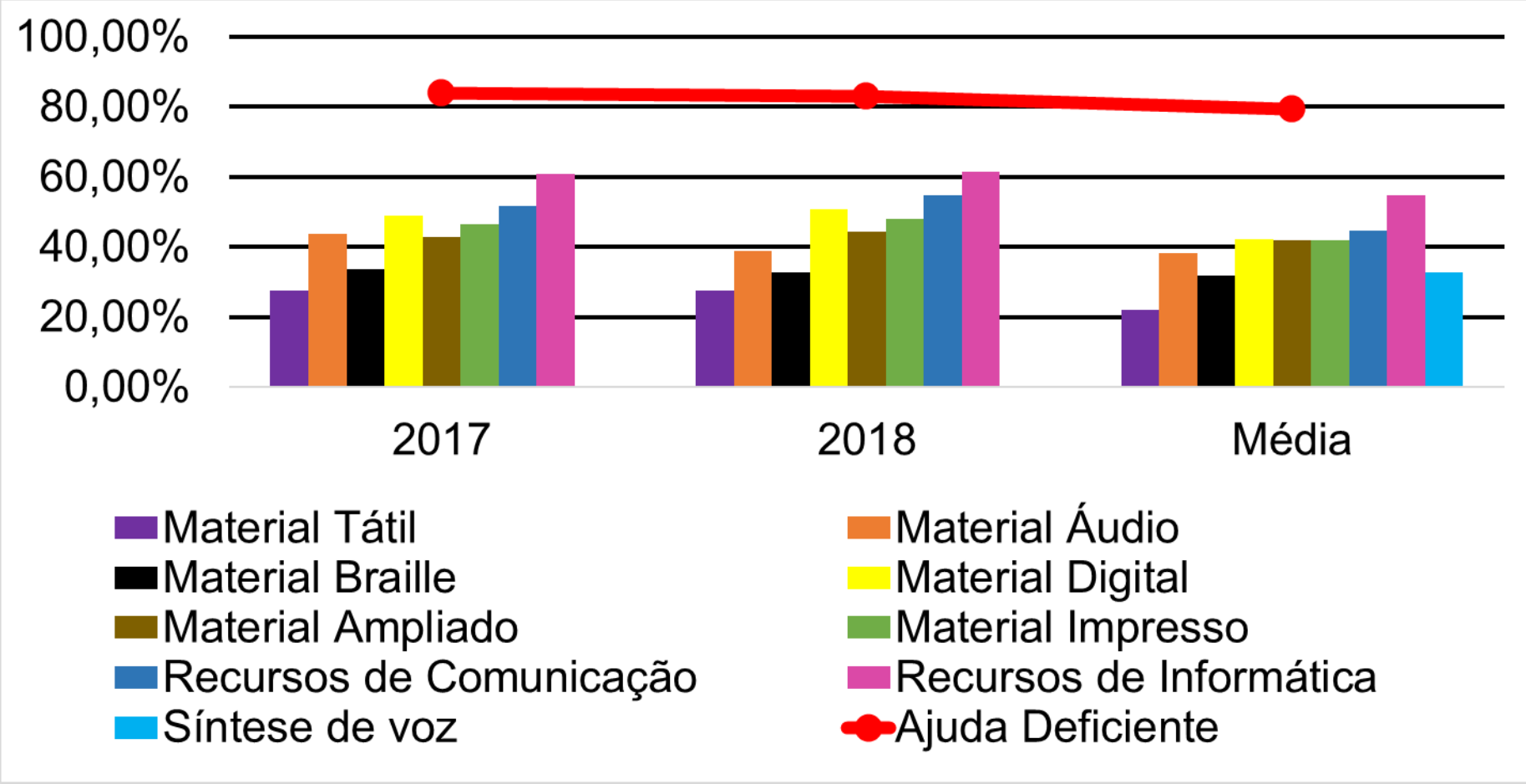
Fonte: A autora com base nos Censos de 2009 a 2012.

Gráfico 19b – Comparativo dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (2013-2016)



Fonte: A autora com base nos Censos de 2013 a 2016.

Gráfico 20c – Comparativo dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (2017-2018 e média)



Fonte: A autora a partir dos Censos de 2017 a 2018 e Média Decenal.

Descrição do Gráfico 7a #PraCegoVer. Gráfico misto de colunas com linha pontilhada. Dados de 2009 a 2012, em ordem crescente por ano. Ajuda deficiente: linha pontilhada vermelha, 72,26%, 74,25%, 77,91%, 77,71%. Material áudio: colunas laranjas, 46,48%, 29,96%, 37,10%, 38,78%. Material Braille: colunas pretas, 42,41%, 24,05%, 25,94%, 25,63%. Material digital: colunas amarelas, não se aplica, 34,26%, 36,77%, 38,29%. Material ampliado: colunas marrons, 51,73%, não se aplica, 35,52%, 37,46%. Material impresso: colunas verdes, não se aplica, 38,19%, 37,09%, 40,40%. Recursos de comunicação: colunas azul-escuras, não se aplica, não se aplica, 34,23%, 37,77%. Recursos de informática: colunas rosas, não se aplica, não se aplica, 45,52%, 49,57%. Síntese de voz: colunas azul-claras, 35,12%, 27,70%, não se aplica, não se aplica.

Descrição do Gráfico 7b #PraCegoVer. Gráfico misto de colunas com linha pontilhada. Dados de 2013 a 2016, em ordem crescente por ano. Ajuda deficiente: linha pontilhada vermelha, 78,60%, 81,80%,

82,82%, 84,34%. Material áudio: colunas laranjas, 34,51%, 35,12%, 37,60%, 36,18%. Material Braille: colunas pretas, 28,79%, 30,63%, 32,21%, 31,51%. Material digital: colunas amarelas, 39,05%, 43,36%, 42,23%, 47,31%. Material ampliado: colunas marrons, 36,91%, 40,44%, 41,30%, 40,35%. Material impresso: colunas verdes, 38,29%, 41,00%, 41,76%, 46,29%. Recursos de comunicação: colunas azul-escuras, 40,26%, 41,75%, 46,39%, 50,42%. Recursos de informática: colunas rosas, 51,84%, 53,61%, 55,97%, 60,58%. Síntese de voz: colunas azul-claras, 2013 a 2016 não se aplica.

Descrição do Gráfico 7c #PraCegoVer. Gráfico misto de colunas com linha pontilhada. Dados de 2017 a 2018, em ordem crescente por ano, e média. Ajuda deficiente: linha pontilhada vermelha, 83,79%, 83,06%, 79,22%. Material áudio: colunas laranjas, 43,62%, 38,93%, 38,33%. Material Braille: colunas pretas, 33,73%, 32,69%, 31,67%. Material digital: colunas amarelas, 49,02%, 50,84%, 42,25%. Material ampliado: colunas marrons,

42,83%, 44,38%, 41,91%. Material impresso: colunas verdes, 46,38%, 47,84%, 41,73%. Recursos de comunicação: colunas azul-escuras, 51,75%, 54,61%, 44,61%. Recursos de informática: colunas rosas, 60,73%, 61,50%, 54,71%. Síntese de voz: colunas azul-claras, 2017 a 2018 não se aplica, média 32,74%.

A “disciplina de Libras” era disponibilizada em 68,16% dos cursos no decênio. Referente à presença de “guia intérprete”, 27,67% dos cursos tinham esse profissional entre os anos de 2009 e 2018. Já os cursos que têm “material em Libras” correspondem a 36,12%, enquanto o profissional “Tradutor em Libras” estava presente em 53,23% dos cursos durante os dez anos estudados.

Quando passamos a analisar os recursos de acessibilidade dos cursos

superiores por estado brasileiro, notamos que, durante todos os 10 anos de censo, o estado de São Paulo sempre foi a unidade federativa que mais apresentou recursos, dentre todos os tipos oferecidos, enquanto as regiões Sul e Sudeste eram as que disponibilizaram maior quantidade de recursos. Já os estados que ofereciam as menores quantidades de recursos pertenciam ao Norte do país. Neste textos apresentaremos o maior e menor índice por estado e região.

O primeiro recurso de acessibilidade que encontramos nas unidades federativas é o “material tátil”. Ele foi disponibilizado em 6,11% dos cursos do estado de São Paulo, e o estado com o menor índice de disponibilização deste material foi o Amapá,

oferecendo apenas a 0,05% do total de cursos nacionais. No ano de 2010 tal recurso não foi apresentado. A região Sudeste teve 9,85% de incidência e a região Norte apenas 1,18%. Já o “material áudio” teve maior disponibilidade no estado de São Paulo, representando 10,82%, e menor disponibilidade no estado do Amapá, com média de 0,11% dos cursos. Quanto à região, os maiores índices foram da região Sudeste, totalizando 17,59%, e os menores, da região Norte, com 2,35% .

Já em relação ao “material em Braille”, o estado de São Paulo saiu na frente com disponibilidade de 8,90% dentre os cursos nacionais, o estado de Roraima apresentou o menor índice, com 0,15%, a região Sudeste teve maior índice, com

14,2%, e a região Norte possuía o menor índice, com 2,07%. O recurso “síntese de voz”, nos dois anos que foi disponibilizado, tem maior média no estado de São Paulo, com 9,75%, a menor em Roraima, com 0,04%. Já o Sudeste possuía 15,86% desse tipo de recurso e a região Norte tinha 1,69%.

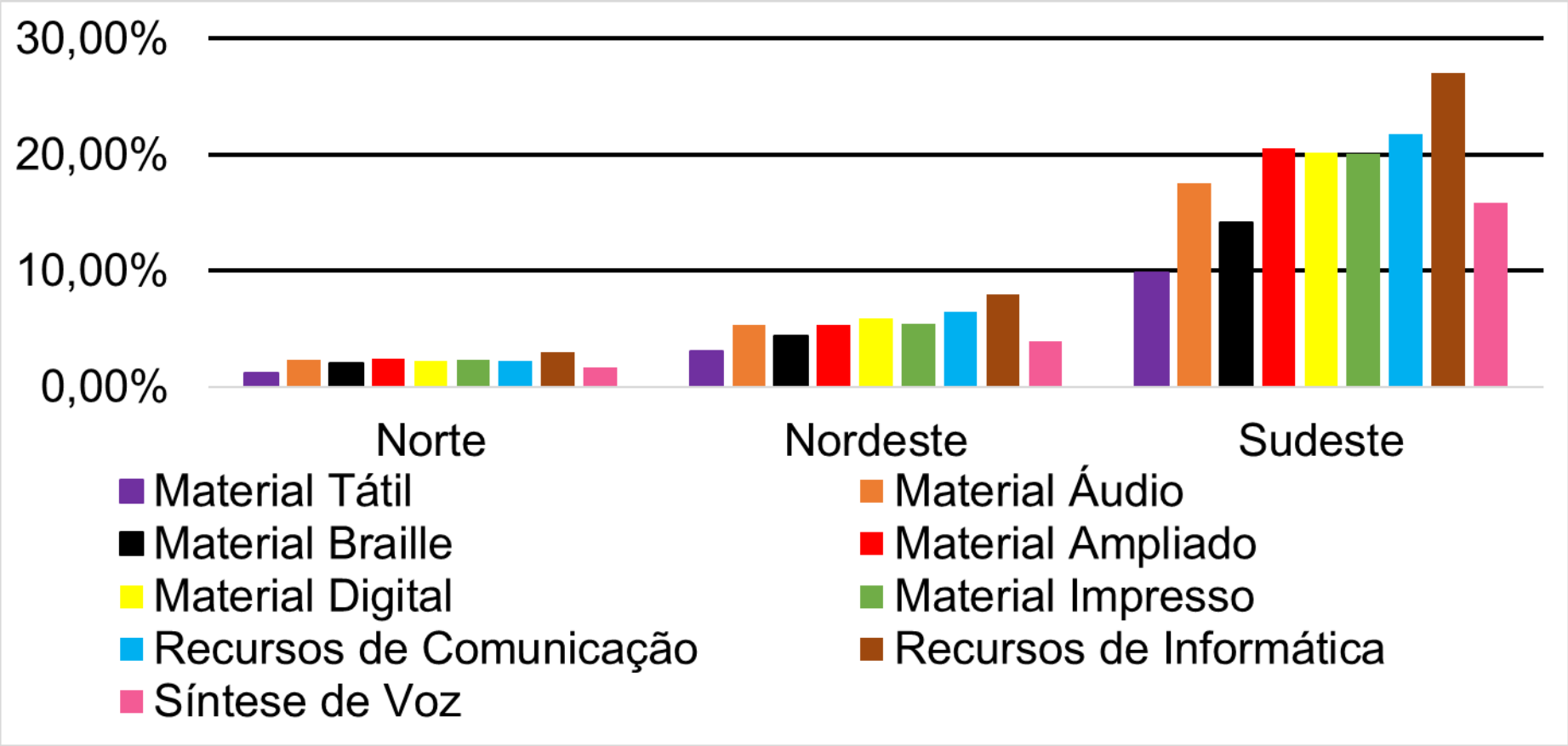
O “material ampliado” no estado de São Paulo esteve disponibilizado em 12,74% dos cursos nacionais e o menor índice foi no estado de Roraima, com 0,17%. Os estados do Sudeste apresentaram o índice de 20,57%, enquanto no Norte esse valor baixou para 2,4%. Tínhamos 12,49% dos cursos brasileiros com “material digital acessível” localizados no estado de São Paulo, já o menor índice estava no Acre, com 0,15%; assim, o Sudeste concentrava

20,20% e o Norte manteve o menor índice, com 2,23%. A disponibilização de “material impresso acessível” apresentou menor índice no estado de Roraima, com 0,17% dentre os cursos brasileiros, enquanto São Paulo teve 11,93%. A região Norte, no total, teve 2,36% dos cursos com esse recurso, e a região Sudeste, 20,07%.

O estado do Acre apresentou menor índice de cursos com “recurso de informática”, com 0,2%, e São Paulo teve 15,96%; o Sudeste apresentou 27,05% dos cursos brasileiros com este recurso e o Norte apenas 3,01%. Já os “recursos de comunicação” estavam presentes no Sudeste em 21,75% dos cursos superiores do país, sendo 13,41% no estado de São Paulo, já a região Norte teve apenas 2,26%,

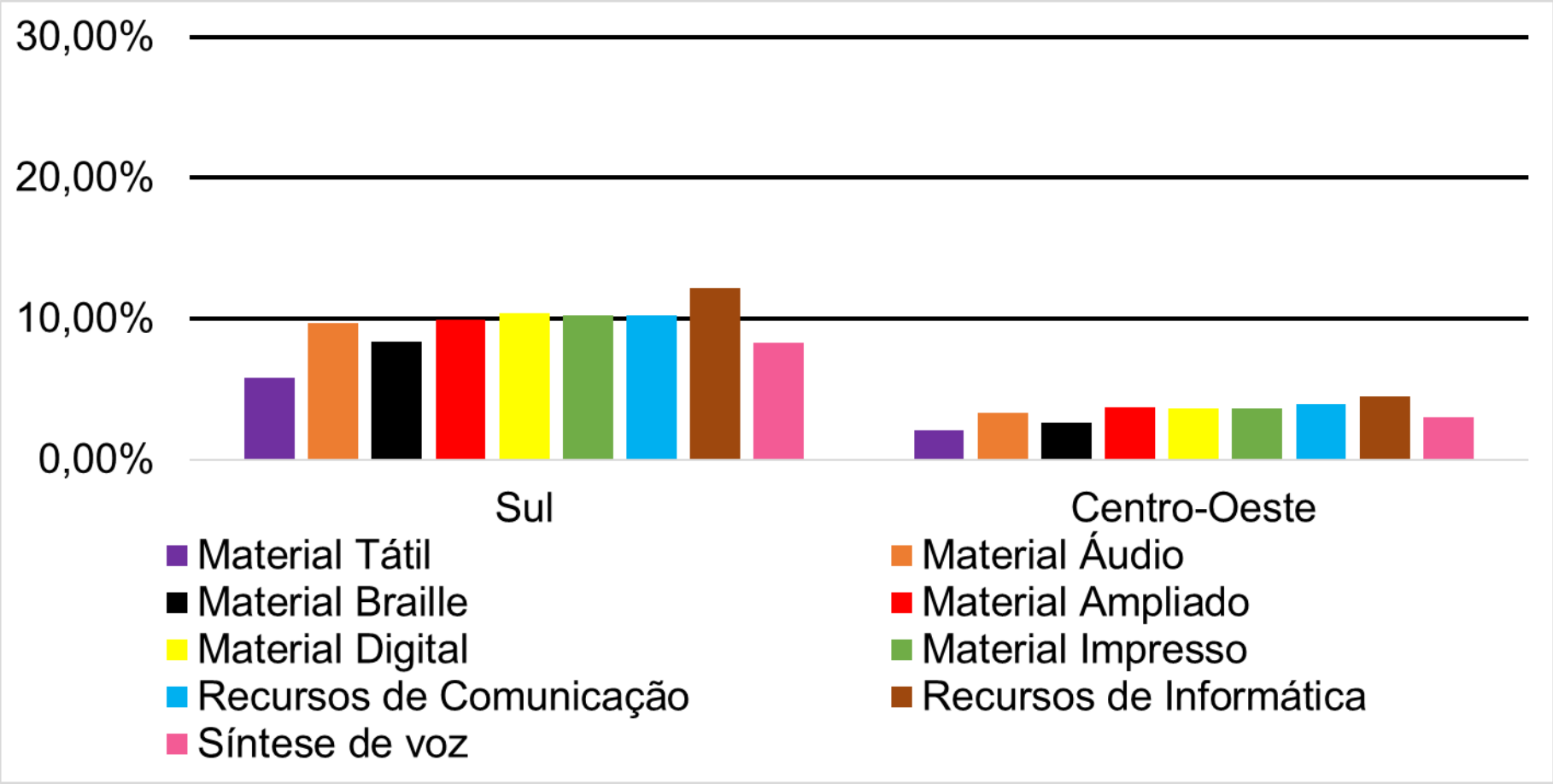
sendo o estado do Acre a unidade federativa com menor índice, apenas 0,19%. Nos gráficos 8a e 8b, apresentamos os recursos de acessibilidade das regiões que estão diretamente ligados às condições da deficiência visual.

Gráfico 21a – Recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual: norte, nordeste e sudeste (2009-2018)



Fonte: A autora, a partir dos Censos da Educação Superior de 2009 a 2018.

Gráfico 22b – Recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual: sul e centro-oeste (2009-2018)



Fonte: A autora, a partir dos Censos da Educação Superior 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 8a #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Os dados correspondem às médias dos recursos de acessibilidade na ordem das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Material tátil: roxo, 1,18%, 3,09%, 9,85%. Material áudio: laranja, 2,35%, 5,38%, 17,59%. Material Braille: preto, 2,07%, 4,36%, 14,20%. Material ampliado: vermelho, 2,40%, 5,34%, 20,57%. Material digital: amarelo 2,23%, 5,86%, 20,20%. Material impresso: verde, 2,36%, 5,47%, 20,07%. Recursos de comunicação: azul, 2,26%, 6,45%, 21,45%. Recursos de informática: marrom, 3,01%, 7,99%, 27,05%. Síntese de voz: rosa, 1,69%, 3,94%, 15,86%.

Descrição do Gráfico 8b #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Os dados correspondem às médias dos recursos de acessibilidade na ordem das regiões Sul e Centro-Oeste. Material tátil: roxo, 5,77%, 2,07%. Material áudio: laranja, 9,68%, 3,34%. Material Braille: preto, 8,40%, 2,64%. Material ampliado: vermelho, 9,91%, 3,68%. Material digital: amarelo 10,37%, 3,59%. Material impresso: verde, 10,24%,

3,59%. Recursos de comunicação: azul 10,20%, 3,95%. Recursos de informática: marrom, 12,16%, 4,50%. Síntese de voz: rosa, 8,29%, 2,97%.

Referente aos recursos de acessibilidade não voltados para estudantes com deficiência visual, a “disciplina de Libras” no estado de São Paulo estava presente em 18,58% dos cursos, sendo seu menor índice encontrado no estado do Acre, com 0,25%. Nos cursos do Norte este índice chegou a 3,99%, enquanto o Sudeste teve o maior índice, com 32,26%.

No que se refere à presença de “guia intérprete” nos cursos, o estado de Roraima teve o menor índice, 0,10%, e a região Norte teve 1,71%. Em contrapartida, o estado de São Paulo teve sozinho 7,88% e a região Sudeste totalizou 12,27%. Os

cursos com “material em Libras” correspondem a 16,62% no Sudeste, sendo somente no estado de São Paulo mais da metade deste índice, 10,72%; já as incidências mais baixas estão na região Norte, com 2,06%, no Amapá, por exemplo, o índice foi de 0,11%.

Já o profissional “Tradutor em Libras” estava presente em grande parte dos cursos dos estados do Sudeste, com índice de 23,84%, dentre os cursos superiores brasileiros, sendo 14,49% no estado de São Paulo. Já o Norte, como em todos os recursos já apresentados, manteve a última posição com 3,38%, sendo o Amapá o estado com o menor índice de presença desse profissional, com 0,22%.

Com base nos dados acima apresentados, percebemos que o índice de cursos que relatam oferecer ajudas para pessoas com deficiência é de 79,22% para o período de 10 anos, contudo ainda é maior que todos os índices dos recursos disponibilizados. A disciplina de Libras é o recurso mais disponível, presente em 68,16% dos cursos e não alcançando o índice geral de ajudas. Desse modo, indagamos o seguinte: onde estão esses recursos que completam a média de quase 80% de ajudas oferecidas, se, com exceção da disciplina de Libras, todos eles estão presentes em menos de 50% dos cursos ao levarmos em conta a média no decênio?

Isso ocorre porque, apesar de 79% dos cursos relatarem oferecer alguma ajuda

para as pessoas com deficiência, esses cursos não oferecem todas as ajudas listadas no Censo da Educação Superior. Consequentemente, a porcentagem de cada ajuda foi menor, já que ela não foi oferecida de modo unânime em todos os cursos que relatam possuir algum tipo de ajuda.

Essa ausência de recursos é prejudicial ao progresso acadêmico dos estudantes, pois sem acesso ao conteúdo em meio acessível, o aluno terá grande dificuldade em prosseguir seus estudos. Os recursos de acessibilidade que atendem a demandas dos estudantes com deficiência visual são disponibilizados em percentuais abaixo de 55%, o que demonstra que pelo menos 45% dos cursos não disponibilizam algum tipo ou vários tipos de recursos

específicos para este público. Sendo assim, notamos que “[...] os dominados [...] são incluídos numa sociedade que os exclui, numa história que os vence periodicamente numa cultura que os diminui sistematicamente” (CHAUÍ, 2014, p. 87).

A inclusão de pessoas com deficiência visual mostrada pelos indicadores educacionais dos recursos de acessibilidade dos cursos superiores da última década se faz marginal (MARTINS, 1997), já que quase metade desses cursos não possui os recursos específicos para o referido público. Buscando complementar a contextualização do acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, trazemos as estatísticas

da acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta.

6.3 Locais de Oferta

O primeiro recurso informado nos dados de locais de oferta se refere à acessibilidade arquitetônica de modo geral, em seguida foram elencados os tipos de acessibilidade arquitetônica. No momento de reunirmos os dados dos dois anos e dos cruzamentos das capitais e cidades do interior, assim como das unidades federativas, constatamos que entre os tipos de recursos de acessibilidade arquitetônica não há diferença numérica, todos os valores são iguais. Por exemplo, o recurso de “sinalização tátil” nas capitais, no ano de

2017, era de 41.356, ao mesmo tempo que o recurso “rampa de acesso com corrimão” também era de 41.356 nas capitais nesse mesmo ano. Este valor se repete em todas as variáveis apresentadas nos cruzamentos anteriores dos dados das capitais de 2017 e o mesmo ocorreu no ano de 2018.

As diferenças numéricas se dão apenas na localização caso estejam na capital ou interior, ou na unidade federativa, de resto não há diferenças entre os tipos de acessibilidade arquitetônica. Também constatamos que os números dos 11 tipos de recursos ou estruturas de acessibilidade arquitetônica são iguais aos números dos locais de oferta pesquisados, que seria 52,90% no decênio. Assim sendo, podemos deduzir que estes tipos de recursos de

acessibilidade arquitetônica não tiveram sua resposta contabilizada nos dados do Censo da Educação Superior. Devido a isso, não apresentamos os dados de acessibilidade arquitetônica por tipo de recurso ou estrutura, apenas mostramos os dados de “acessibilidade arquitetônica” de modo geral, apenas os dados da variável “IN_ACESSIBILIDADE”.

No gráfico 9 apresentamos o comparativo da acessibilidade arquitetônica entre capitais e interior, referentes aos anos de 2017 e 2018, assim como a média. Quanto à “acessibilidade arquitetônica” nos locais de oferta, esta era encontrada em 48,37% dos locais nos dois anos pesquisados, sendo 39,59% em cidades do interior e 8,78% em cidades das capitais.

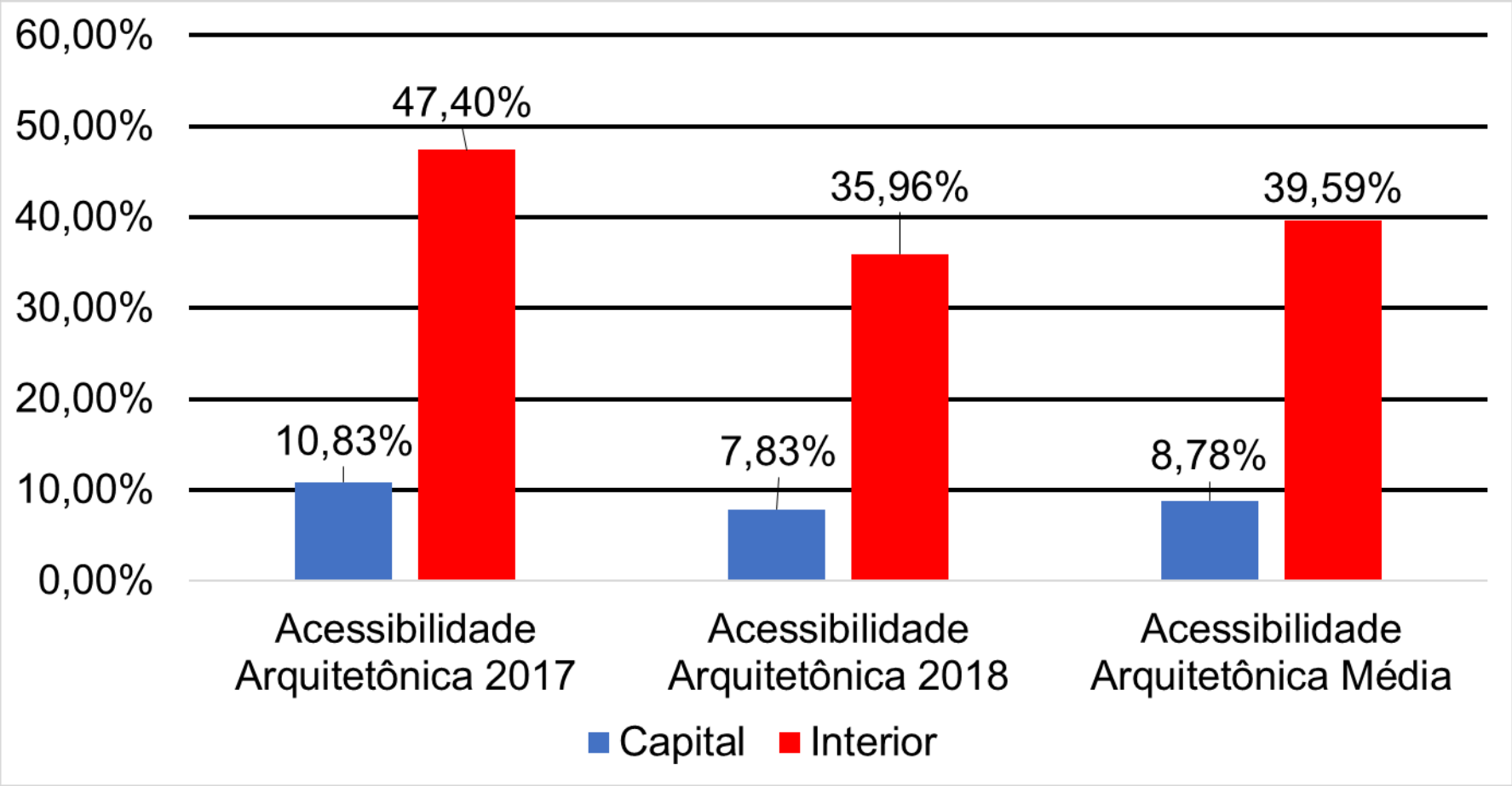
Quanto à acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta nas unidades federativas, encontramos as mesmas especificidades vistas nos recursos de acessibilidade dos cursos, onde: São Paulo é o estado com maior disponibilidade de “acessibilidade arquitetônica”; já o estado que menos disponibiliza estes recursos está no Norte, onde há o menor índice entre as regiões. Desse modo, apresentamos nos parágrafos seguintes os maiores e menores índices de acessibilidade arquitetônica das unidades federativas e das regiões brasileiras.

No que se refere à “acessibilidade arquitetônica”, o estado de São Paulo teve 10,35% dos locais de oferta acessíveis, enquanto o estado com o menor índice foi

Roraima, com 0,11%. A região Norte apresentou um índice de apenas 4,38% e a região Sudeste de 19,18%, sendo este último o maior índice.

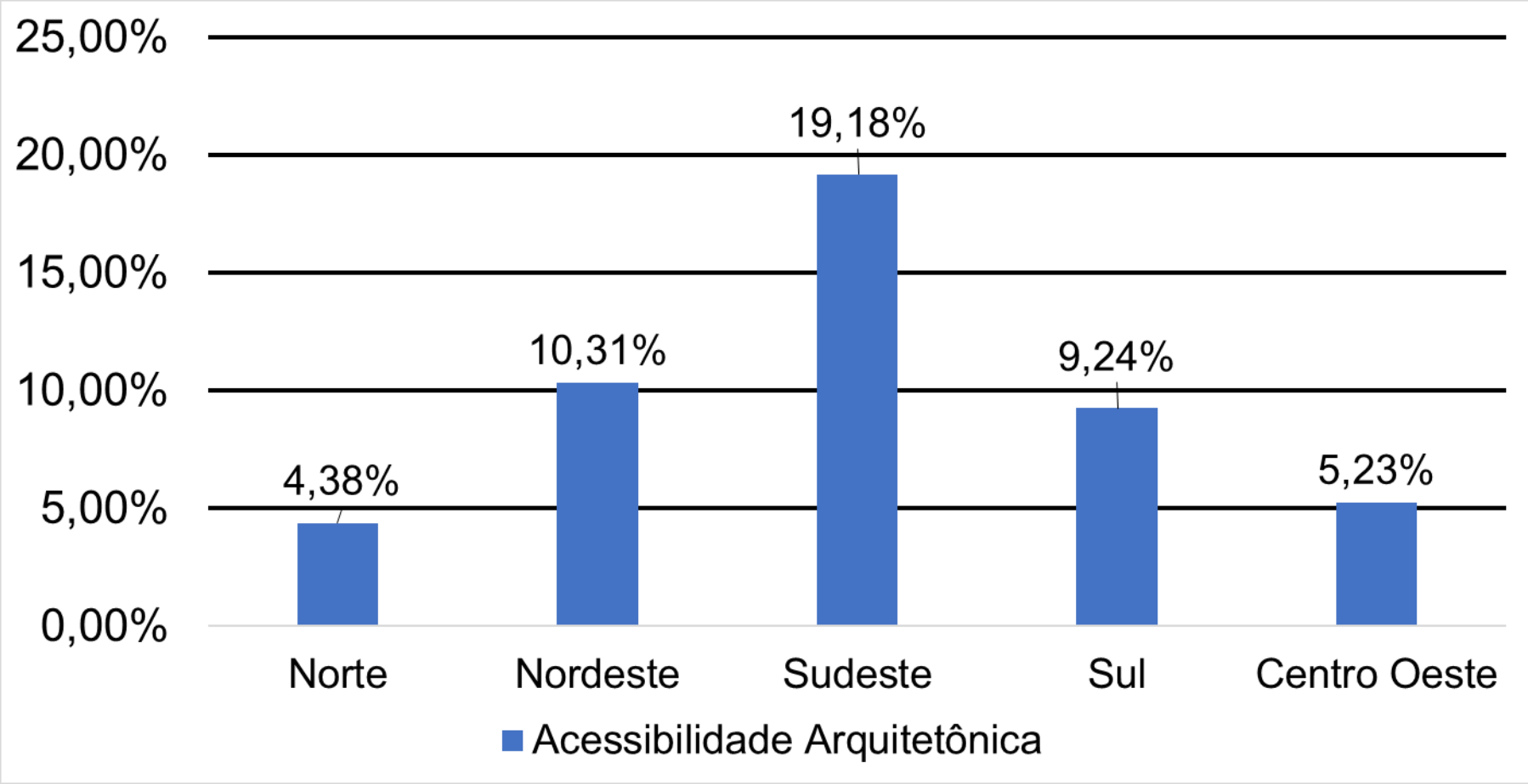
No gráfico 10, após o gráfico 9, apresentamos as médias da acessibilidade arquitetônica por região brasileira, assim é possível visualizar melhor o comparativo entre as regiões do país.

Gráfico 23 – Acessibilidade arquitetônica: capital e interior (2017-2018)



Fonte: A autora, a partir dos dados dos Censos Superiores de 2017 e 2018.

Gráfico 24 – Acessibilidade arquitetônica por região (2017-2018)



Fonte: A autora, a partir dos dados dos Censos Superiores de 2017 e 2018.

Descrição do Gráfico 9 #PraCegoVer. Dados de acessibilidade arquitetônica na ordem: capital – colunas azuis e interior – colunas vermelhas. Acessibilidade arquitetônica 2017: 10,83%, 47,40%. Acessibilidade arquitetônica 2018: 7,83%, 35,96%. Acessibilidade arquitetônica média: 8,78%, 39,59%.
Descrição do Gráfico 10 #praCegoVer. Gráfico em colunas azuis. Dados apresentados por meio de médias das regiões. Norte: 4,38%. Nordeste: 10,31%. Sudeste: 19,18%. Sul: 9,24%. Centro-Oeste: 5,23%.

Diante dos dados apresentados, percebemos que a “acessibilidade arquitetônica” dos locais de oferta das instituições de ensino ainda está defasada quanto às necessidades dos estudantes com deficiência visual, pois a média está em torno dos 48%, o que significa que metade

dos locais brasileiros não tem acessibilidade arquitetônica.

Em relação aos tipos de recursos de acessibilidade arquitetônica, constatamos que existe uma situação mais grave, já que, apesar de termos 11 recursos diferentes, como rampa de acesso e banheiro adaptado, os números de todos os recursos são iguais, o que pode indicar que não foi feita uma avaliação item por item. Além disso, essa informação não nos permite saber a porcentagem correta de locais que possuem estruturas de acessibilidade arquitetônica.

Assim, tendo em vista a repetição de valores dos dados de todos os recursos de acessibilidade arquitetônica, optamos por verificar os anexos na pasta do Censo da

Educação Superior, do ano de 2018, e como era o questionário respondido pelas IES.

No anexo I, Figura 1, está a imagem da parte do questionário onde são respondidas informações de acessibilidade arquitetônica. Podemos ver que há a pergunta: “Existem condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência?”. Nela, dever-se-ia assinalar “sim” ou “não”. Depois, os recursos de acessibilidade arquitetônica ou física são apresentados um a um, em uma lista em duas colunas, e onde era necessário assinalar com um X sobre o quadrinho do recurso caso ele existisse, são eles: sinalização tátil, entrada/saída com dimensionamento, ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de pessoas

cadeirantes e pessoas com deficiência visual, sinalização sonora, sinalização visual, banheiros adaptados, espaços de atendimento adaptados, mobiliário adaptado, bebedouro e lavabo adaptados.

Em seguida, dois recursos de acessibilidade arquitetônica são trazidos separadamente com a opções “sim”, “não” e “não se aplica” para serem assinaladas, são eles: equipamento eletromecânico (elevador, esteira rolante etc.) e rampa de acesso com corrimão. Desse modo, podemos notar que as respostas referentes aos recursos se deram de modo separado, o que indica que as IES possam não ter assinalados todos os itens, mas sim apenas aqueles que elas disponibilizam.

Porém, por algum motivo, todos os recursos de acessibilidade arquitetônica não foram somados item por item, já que estão iguais ao total de locais de oferta pesquisados. Entendemos que isso possa ter ocorrido por falha humana ou de inteligência artificial, por um erro no processamento das informações. Sendo assim, não temos como ter certeza de que os dados possam representar a realidade, portanto optamos por não os apresentar neste estudo por não trazem fidedignidade à realidade estudada.

Assim, compreendemos que essa falha aponta uma falta de preocupação com todos os estudantes com deficiência, e não apenas com os que têm deficiência visual, haja vista que os recursos são voltados a

todos os tipos de necessidades especiais. Não apresentar dados concretos em um Censo da Educação Superior mostra a falta de preocupação do INEP e do MEC em apresentar à sociedade os dados da educação brasileira, referentes à acessibilidade arquitetônica das IES.

Do mesmo modo, os números baixos de acessibilidade arquitetônica mostram a distância que estamos de um convívio inclusivo e independente de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, reforçando a “inexistência do princípio de igualdade e de justiça” (CHAUÍ, 2014, p. 113), já que conforme diversas leis e políticas brasileiras todos têm direito aos níveis mais elevados de ensino e em igualdade de condições (BRASIL, 1988;

1996; 2015; MEC, 2008). Logo, as condições arquitetônicas não acessíveis não operacionalizam estes direitos.

Sabendo que os professores universitários são os profissionais que mais têm contato com os estudantes durante a graduação e visando mostrar as estatísticas dos indicadores educacionais de modo mais amplo quanto ao acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, apresentamos os dados dos docentes com cegueira e baixa visão que lecionam nesse nível de ensino.

6.4 DOCENTES

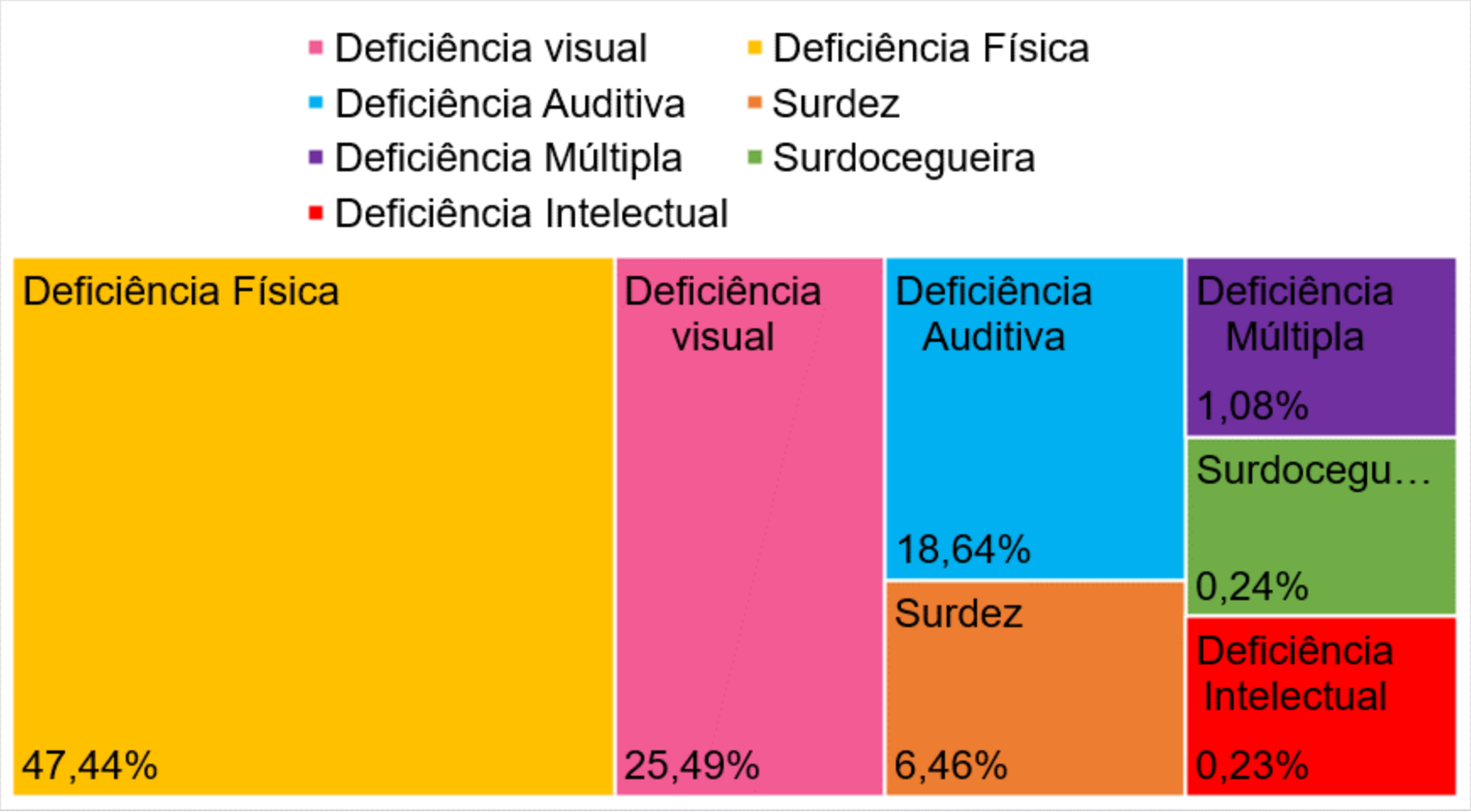
Os Censos da Educação Superior entre os anos de 2009 e 2018 apontaram a

presença de 3.852.284 docentes no Ensino Superior, destes 14.386 (0,37%) tinham “algum tipo de deficiência”. São 6.825 professores com “deficiência física”, correspondendo a 47,44% dos docentes com deficiência, já os professores com “deficiência visual” correspondem a 3.667 sujeitos, 25,49% dos docentes com deficiência, sendo o segundo maior índice.

Entre os docentes com deficiência, aqueles que têm deficiência auditiva representam 18,64% e com surdez são 6,46%. Os professores que possuem deficiência múltipla correspondem a 1,08%, aqueles com surdocegueira representam 0,24% e os que possuem deficiência mental ou deficiência intelectual correspondem a 0,23%.

Diante desses dados, podemos verificar que a maioria dos docentes com deficiência no Ensino Superior possuem deficiência física, em seguida temos aqueles que têm deficiência visual e o terceiro maior índice é de docentes com deficiência auditiva. Assim, os docentes com deficiência visual representam o segundo maior índice entre os professores com deficiência. Contudo, temos apenas 0,1% dos professores universitários com deficiência visual, número extremamente baixo perante a população com cegueira ou baixa visão e diante do total de professores no Ensino Superior. Esses dados são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 25 – Deficiências dos docentes do Ens. Superior (2009-2018)



Fonte: A autora, a partir dos Censos da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 11 #PraCegoVer. Gráfico em árvore onde um retângulo sem bordas é composto por outros retângulos e quadrados de cores variadas. Título: Média de tipos de deficiências dos docentes do Ensino Superior (2009-2018). Dados: amarelo, Deficiência Física, 47,44%; rosa, Deficiência Visual, 25,49%; azul, Deficiência Auditiva, 18,64%; laranja, Surdez, 6,46%; roxo, Deficiência Múltipla, 1,08%; verde, Surdocegueira, 0,24%; vermelho, Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental, 0,23%.

Em relação à categoria administrativa da instituição de vínculo dos docentes que têm deficiência visual, podemos dizer que: 25,42% estão em instituições federais, 14,97% em instituições estaduais, 0,35% em instituições municipais, 31,14% em instituições privadas com fins lucrativos, 27% em instituições privadas sem fins lucrativos, 0,25% em instituições

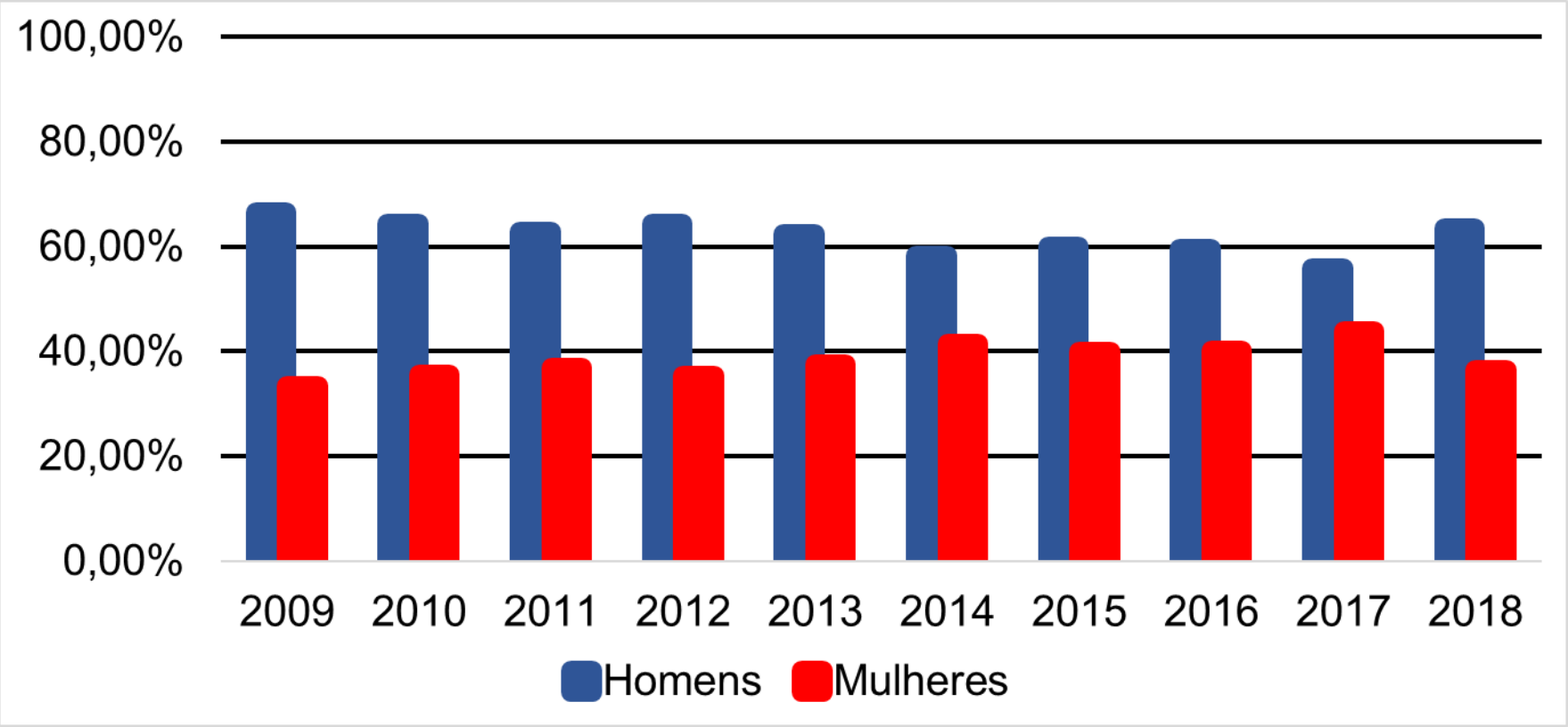
confessionais e 0,87% em instituições especiais.

Diante disso, vemos que, assim como ocorre com os estudantes com deficiência visual, os docentes com deficiência visual estão em sua maioria atuando em instituições privadas. Estavam em universidades privadas 60,75% dos estudantes com deficiência visual e 58,39% dos docentes com deficiência visual, já nas IES públicas encontramos 38,65% dos estudantes com deficiência visual e 40,74% dos docentes com deficiência visual. Nesta soma não incluímos a modalidade de instituição especial, pois não sabemos se são instituições públicas ou privadas.

Em relação ao sexo, entre todos os anos do Censo da Educação Superior, o ano

de 2009 tem o maior índice masculino, de 66,54%, e o ano de 2017 tem o menor índice masculino, de 55,99%; já as mulheres, nos dois anos representavam 33,46% e 44,01%, respectivamente. No gráfico 12, podemos ver estes dados. Desse modo, podemos verificar que há uma masculinização da docência no Ensino Superior quando se trata de professores com deficiência visual. Já as docentes universitárias sem deficiência em 2019 eram 46,8% segundo o IBGE, também em menor quantidade (IBGE, 2021, p. 1). Contudo, a deficiência distancia ainda mais o acesso aos bens sociais e culturais.

Gráfico 26 – Comparativo dos sexos dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2018)



Fonte: A autora, a partir dos Censos da Educação Superior de 2009 a 2018.

Descrição do Gráfico 12 #PraCegoVer. Gráfico em linhas pontilhadas. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Homens: linha azul, 66,54%, 64,48%, 62,96%, 64,49%, 62,39%, 58,39%, 60,12%, 59,69%, 55,99%, 63,50%. Mulheres: linha vermelha, 33,46%, 35,58%, 37,04%, 35,51%, 37,61%, 41,61%, 39,88%, 40,31%, 44,01%, 36,50%.

Quanto aos estudantes com deficiência visual ocorreu alternância entre os sexos no decênio.

Em relação à raça/cor dos docentes com deficiência visual, durante todos os anos a maioria pertencia a cor branca, sempre acima do índice de 60%, tendo uma média no decênio de 66,46%. Em seguida vêm os docentes pardos com 16,44%, os docentes pretos com 4,53%, os docentes amarelos com 1,96% e os docentes indígenas com 0,16%.

Nos gráfico 13a, 13b e 13c onde é possível verificar esses dados, evidencia-se que além dos professores brancos serem maioria entre os sujeitos com deficiência visual que atuam no Ensino Superior, nenhuma raça/cor e nenhuma resposta sem informações chega próximo aos índices dos docentes brancos, o que demonstra uma exclusão dos profissionais de outras raças, principalmente de pardos e pretos que são uma grande porcentagem da população brasileira, segundo o Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2011).

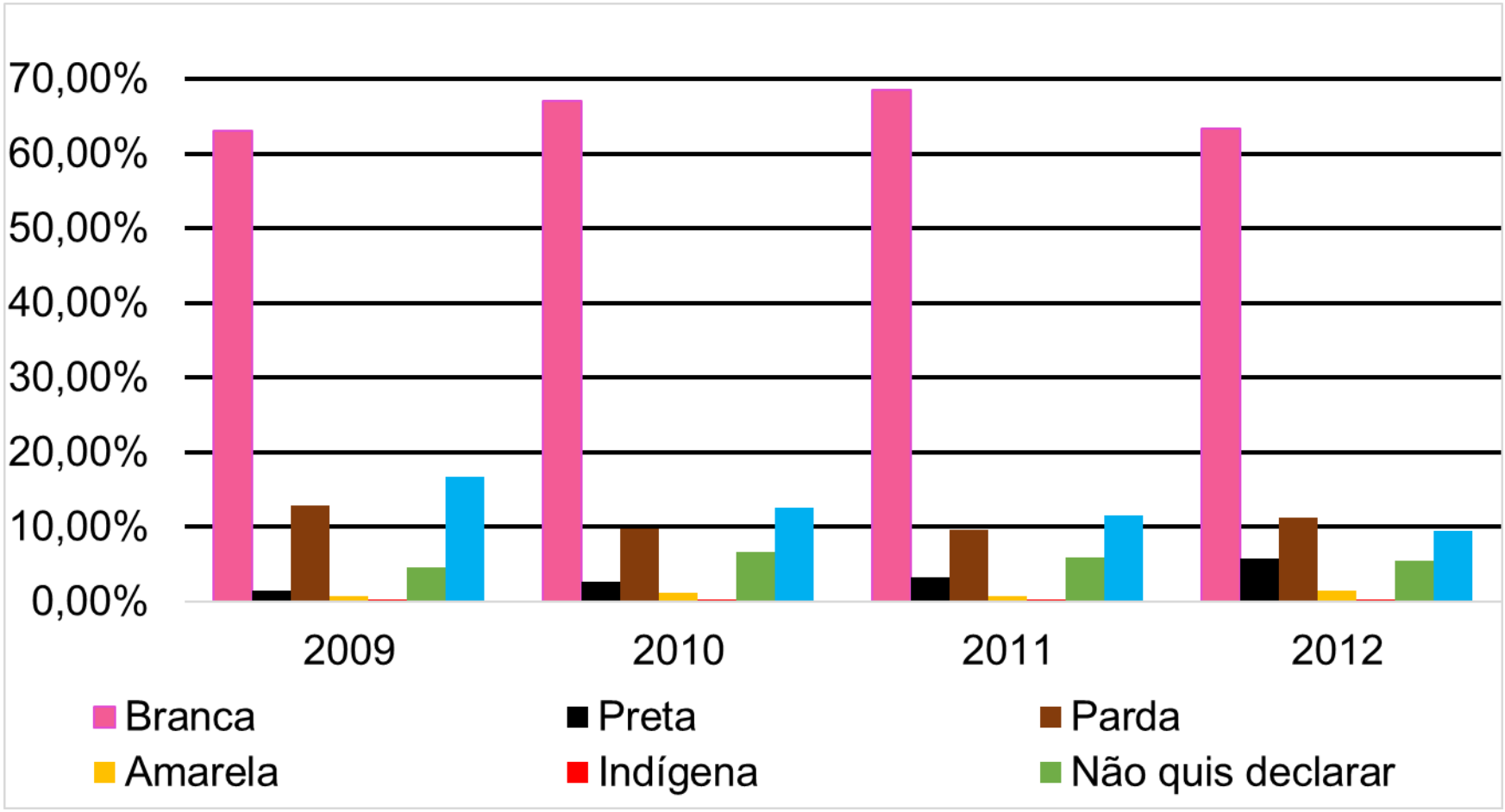
Almeida (2016) afirma que :

> Se é possível dizer que o marxismo permite uma compreensão científica da questão racial, também se pode afirmar que a análise do fenômeno

> racial abre as portas para que o marxismo cumpra sua vocação de tornar inteligíveis as relações sociais mais concretas. Os conceitos de classe, Estado, imperialismo, ideologia e acumulação primitiva, superexploração, crise e tantos outros ganham concretude histórica e inteligibilidade quando informados pelas determinações raciais (ALMEIDA, 2016, p. 9).

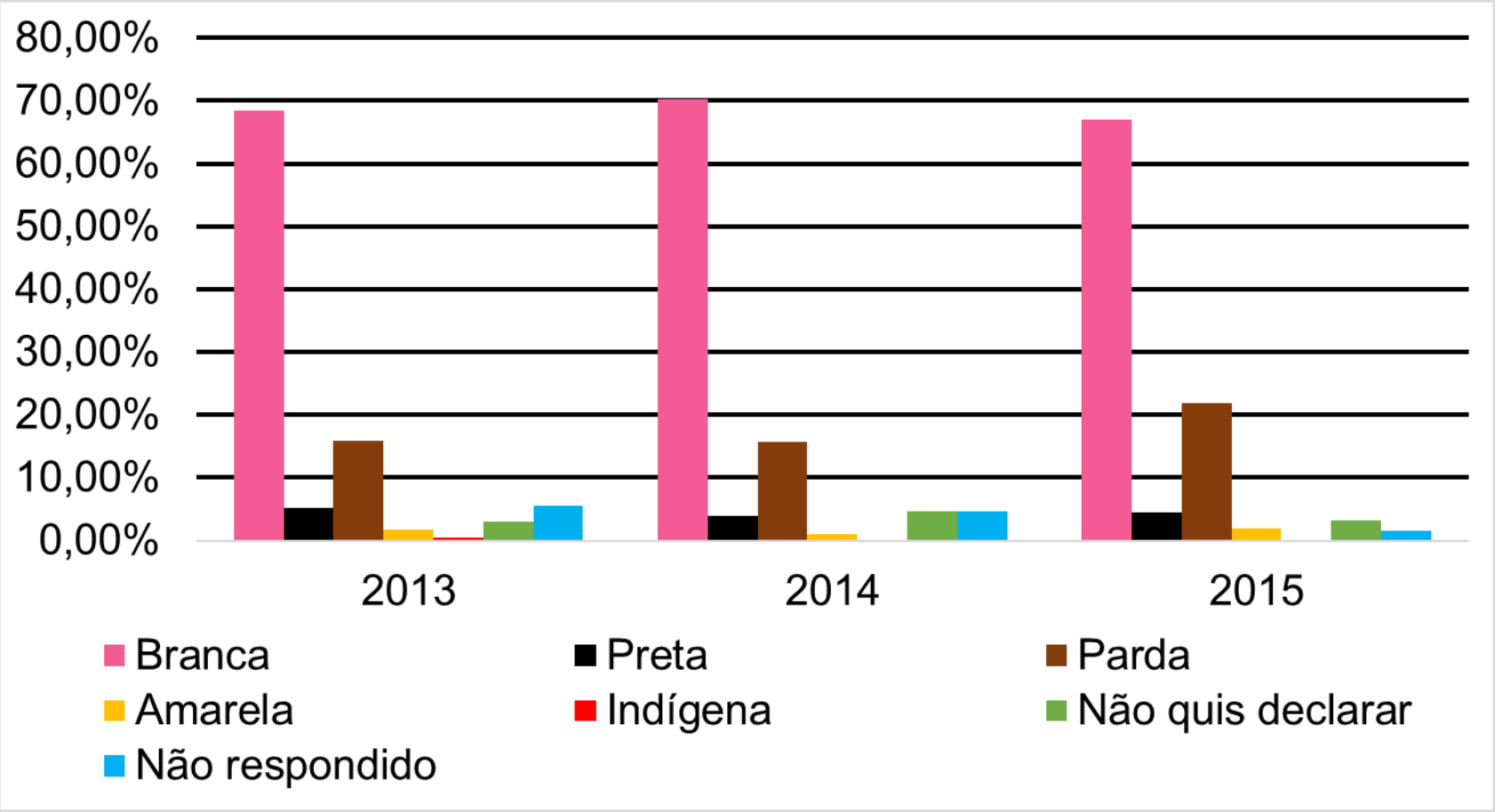
Deste modo, a análise com base no materialismo histórico permite mostrar as reinvenções do capitalismo que procuram escamotear as desigualdades raciais brasileiras presentes desde o período colonial.

Gráfico 27a – Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2009-2012)



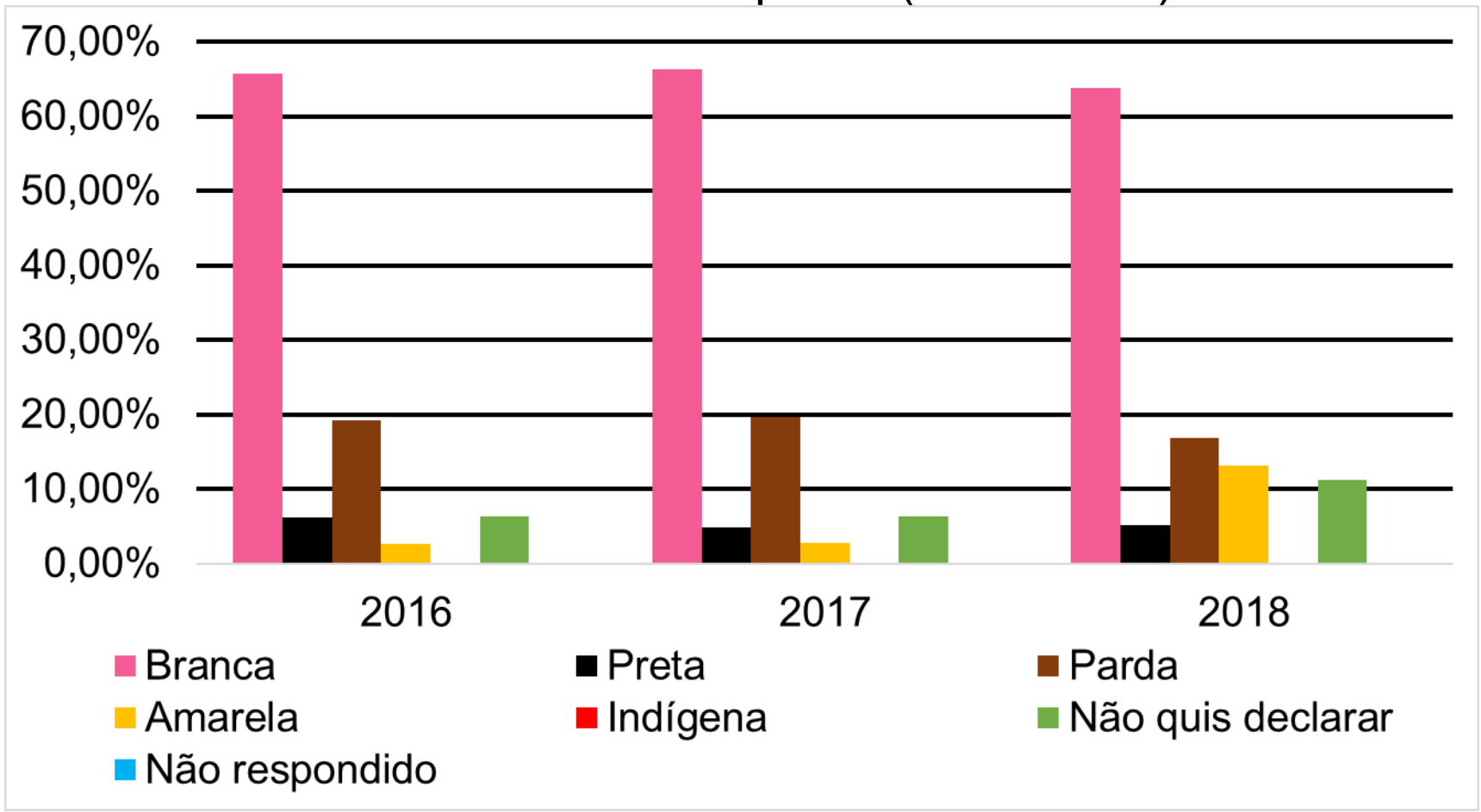
Fonte: A autora, a partir dos dados dos Censos Superiores de 2009 a 2012.

Gráfico 13b - Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2013-2015)



Fonte: A autora, a partir dos dados dos Censos Superiores de 2013 a 2015.

Gráfico 13c - Comparativo de raça/cor dos docentes com deficiência visual no Ensino Superior (2016-2018)



Fonte: A autora, a partir dos dados dos Censos Superiores de 2016 a 2018.

Descrição do Gráfico 13a #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2009 a 2012 em ordem crescente, por ano. Professores brancos: rosa, 63,04%, 67,04%, 68,52%, 63,30%. Professores pretos: preto, 1,56%, 2,62%, 3,33%, 5,80%. Professores pardos: marrom, 12,84%, 9,74%, 9,63%, 11,23%. Professores amarelos: amarelo 0,78%, 1,12%, 0,74%, 1,45%. Professores indígenas: vermelho, 0,36%, 0,37%, 0,37%, 0,36%.

Descrição do Gráfico 13b #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2013 a 2015 em ordem crescente, por ano. Professores brancos: rosa, 68,38%, 70,28%, 66,99%. Professores pretos: preto, 5,13%, 3,85%, 4,52%. Professores pardos: marrom, 15,81%, 15,73%, 21,81%. Professores amarelos: amarelo 1,71%, 1,05%, 1,96%. Professores indígenas: vermelho, 0,43%, 0%, 0%.

Descrição do Gráfico 13c #PraCegoVer. Gráfico em colunas de cores variadas. Dados de 2016 a 2018 em ordem crescente, por ano. Professores brancos: rosa, 65,79%, 66,27%, 63,75%. Professores pretos: preto, 6,11%,

4,79%, 5,11%. Professores pardos: marrom, 19,20%, 19,69%, 16,79%. Professores amarelos: amarelo, 2,62%, 2,74%, 13,16%. Professores indígenas: vermelho, 0%, 0,17%, 0%.

Os negros possuem remuneração inferior e menos anos de escolaridade em relação aos brancos (IBGE, 2019a). Assim, sendo a carreira docente no Ensino Superior à de melhor remuneração e de maior nível de escolaridade, os indicadores educacionais refletem os dados dos indicadores sociais. Pereira (2016) afirma, com base nos indicadores educacionais, que as mulheres negras com deficiência são as que menos têm acesso ao ensino, assim o dados aqui analisados confirmam essa proposição.

Entendemos que o número de docentes com deficiência visual é baixo em

relação a essa população no país e ao total de professores do Ensino Superior. Assim, este é um fator que influencia o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual nesse nível de ensino. Os professores com deficiência visual podem colaborar com o processo inclusivo de estudantes que tenham o mesmo tipo de deficiência, seja na identificação entre estes sujeitos, seja na adequação do processo de acesso e permanência no Ensino Superior. Desse modo, o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual na Educação Superior poderia ser mais bem desenvolvido.

Os indicadores educacionais propiciam um panorama da realidade educacional brasileira e permitem a

compreensão da efetivação ou não das políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior para pessoas com deficiência visual. Sendo a educação um espaço por excelência da crítica e da reflexão acerca da sociedade (WILLIAMS, 2011; 2015), a universidade deveria ser o melhor espaço para o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual, o que não ocorre como mostrado nos indicadores educacionais. Isso acontece, pois o acesso e permanência nessa instituição se dá de modo dificultoso pelos seguintes fatores: maior parte dos alunos ser da classe trabalhadora; maior número de matrículas em IES privadas; maior número de alunos no turno noturno; maior acesso pelo vestibular; pouco uso da

reserva de vagas; índice alto de trancamento de matrícula e desvinculação do curso; disponibilização parcial de recursos de acessibilidade; disponibilização parcial de acessibilidade arquitetônica; poucos professores com deficiência visual neste nível de ensino. Diante do exposto, observamos que as políticas públicas de inclusão não têm sido plenamente efetivadas no acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidirmos partir dos indicadores educacionais do Censo da Educação Superior para conhecer o contexto do acesso e

permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, buscávamos dados oficiais desse fenômeno e por isso fizemos essa escolha. Antes de nos adentrarmos nos indicadores educacionais, considerávamos trazer um panorama da pesquisa sobre o tema, o que contribuiu para não só justificar a busca nos dados do INEP, mas também apontou dados da realidade de tal fenômeno.

Notamos o silenciamento das pesquisas em razão do número restrito de estudos encontrados nos balanços de produção, do número restrito de líderes de GP's e da inexistência de GP que indique estudar nosso tema de modo explícito, contribuindo, assim, para uma "inclusão marginal". Concebemos o entendimento de

que quanto mais estudos temos na área, mais fontes de conhecimento estão disponíveis para fundamentar e/ou auxiliar o acesso e permanência desses estudantes.

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

A quantidade restrita de pesquisas que apresentam fundamentação teórica encontrada nos balanços de produção mostra que os estudos se preocupam mais em relatar os dados encontrados do que os discutir, o

que levaria o leitor a uma reflexão mais aprofundada sobre a problemática aqui relatada. Entendemos que a falta de unidade teórica em um trabalho prejudica o campo educacional da área de estudo, pois é relatado apenas o conhecimento e não se trabalha o pensamento sobre ele, não se reflete, não se relaciona teoria e prática de modo consistente, utiliza-se autores de linhas teóricas diferentes e apresenta-se um estudo desconexo.

Como afirma Chauí (2014, p. 63), o papel da universidade tem sido o de “fragmentar, limitar o conhecimento, e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão”. Assim sendo, uma produção acadêmica acrítica também

atua como um agente a favor da ideologia burguesa e da manutenção do sistema capitalista, pois está imersa na ideologia hegemônica (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011, 2015).

Os dados dos indicadores educacionais aqui apresentados mostram que a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e é oriunda das classes populares. Além disso, essa população encontra muitos problemas estruturais na universidade, o que pode ser comprovado ao notar os baixos índices de recursos de acessibilidade e os altos índices de trancamento de matrícula e desvinculação de curso.

Nas produções científicas pesquisadas, foi possível encontrar diversos relatos dos estudantes e até de servidores das IES quanto à dificuldade de acesso ao conhecimento pelos estudantes com deficiência visual, por falta de acessibilidade dos conteúdos, de formação (principalmente dos professores) e de atitudes adequadas à inclusão no Ensino Superior. Todas estas constatações corroboram as afirmações de Chauí (2014) sobre a universidade, onde os estudantes são tratados como “coisas” (CHAUÍ, 2014, p. 86), onde o neoliberalismo busca encolher os direitos sociais e ampliar os interesses de mercado. Diante disso constatamos que atender às especificidades das pessoas com deficiência visual que

acessam o Ensino Superior vai de encontro aos interesses do capitalismo.

O IBGE, ao analisar diversos estudos sobre mobilidade educacional, na “Pesquisa das Características Étnico-raciais da população – Pcerp” publicada em 2013, constata que ”somente o reforço das condições educacionais poderia servir para reduzir o peso das baixas condições socioeconômicas das famílias, abrindo, assim, as portas para a mobilidade social de tipo circular” (IBGE, 2013, p. 146). Se os estudantes com deficiência visual brancos das classes trabalhadoras são a maioria da população que acessa o Ensino Superior e mesmo assim enfrentam dificuldades na

permanência, como os negros conseguirão acessar e permanecer neste nível de ensino?

Assim, entendemos que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior ainda está ocorrendo à margem, o que prejudica o progresso acadêmico dessa população, principalmente dos estudantes com deficiência visual que são negros.

Da mesma forma, constatamos que os dados apresentados nas pesquisas que mapeamos, os quais são dos líderes e dos autores das pesquisas em nosso tema, apontam a prevalência da cor branca em todos eles. Por conseguinte, as pessoas negras permanecem excluídas dos processos

de construção do conhecimento no Ensino Superior.

Apesar dos indicadores educacionais mostrarem que a maioria dos estudantes com deficiência visual estão nesse nível de ensino na idade adequada, esse índice está abaixo de 46%, o que demonstra que este público tem seu acesso ao Ensino Superior postergado. Contatamos o mesmo nos artigos, teses e dissertações trazidos nos balanços de produção.

Quanto às características de gênero, raça e classe social, nos indicadores temos acesso a elas, porém poucas das pesquisas aqui apresentadas disponibilizam este tipo de informação sobre os estudantes com

deficiência visual que delas participaram, o que prejudicou a contextualização dos dados.

Sendo assim, reforçamos o que já afirmamos nas páginas anteriores: é extremamente importante que as pesquisas sobre pessoas com deficiência visual no Ensino Superior tragam informações sobre sua classe social e sua raça ou cor, bem como seu gênero, pois isso nos permite analisar melhor o contexto do processo de acesso e permanência. Santos (2020) afirma que:

> A possibilidade de entendimento sobre a condição de vida das pessoas com deficiência no Brasil perpassa pela compreensão de como se configura a estrutura social desta realidade e como ela se constituiu historicamente até sua

> conjuntura atual (SANTOS, 2020, p. 19).

Dessa maneira, a ausência de mais informações quanto às características acima relatadas nos impossibilita uma melhor compreensão do fenômeno estudado, pois não temos condições de saber que lugar estes estudantes ocupam na sociedade de classes, onde o racismo e a misoginia muitas vezes são considerados normais.

Ainda em relação ao gênero, apesar de os estudantes homens e mulheres apresentarem quase o mesmo índice de frequência no Ensino Superior, os docentes universitários são em sua maioria homens. Igualmente os autores dos artigos são 7 homens e 6 mulheres. Porém, quando nos

debruçamos sobre as informações a respeito dos líderes de grupos de pesqusia e dos autores das teses e dissertações no nosso tema, os pesquisadores são em sua maioria mulheres: 16 mulheres como líderes, dentre 21 líderes, e 21 autoras, dentre 28 autores. Assim, constatamos que há pouca diferença entre homens e mulheres nesse grupo de estudantes, mas os professores homens com deficiência visual são maioria, mesmo que o maior interesse pelo estudo do tema venha das pesquisadoras.

Foi possível constatar também que o acesso ao Ensino Superior pelos estudantes com deficiência visual se deu principalmente por meio de vestibular, que sem dúvida é um acesso mais difícil devido à maior

complexidade da seleção. Contudo, o índice de alunos que utilizaram algum tipo de reserva de vaga (cota) para esse acesso foi bem baixo. Diante disso, acreditamos que a reserva de vagas não tenha sido utilizada por diversos fatores, como: desconhecimento, excesso de documentação solicitada, número restrito de vagas ou inexistência de reserva de vagas voltada para a pessoa com deficiência.

Além disso, acreditamos que os estudantes com deficiência visual possam não ter utilizado esse tipo de reserva por achar que não merecem porque exista algum outro aluno que necessite mais do que eles ou porque seria um favor ou um privilégio dado a eles, não vendo isso como um direito.

Essas duas situações foram relatadas por alguns participantes das pesquisas trazidas nos balanços de produção.

Pudemos perceber que as IES privadas receberam mais estudantes com deficiência visual do que as públicas, porém a maioria deles é oriunda das classes populares. Desse modo, eles têm sua permanência prejudicada duplamente: primeiro porque a universidade privada oferece um ensino de menor qualidade; segundo porque eles têm acesso a um ensino pago por eles mesmos ou por sua família, o que onera suas despesas. Desse modo, a pessoa com deficiência visual, pertencente à classe trabalhadora, que acessa o Ensino Superior recebe uma educação que mantém

a desigualdade de classes, que conserva a atual estrutura da sociedade burguesa porque não a instrumentaliza para a emancipação, para uma educação que esteja além do capital.

A ausência ou pouca disponibilização de recursos de acessibilidade foi relatada na maioria dos trabalhos dos balanços de produção e nos dados dos indicadores educacionais dos cursos da Educação Superior. Assim, percebemos que apesar de terem sido realizadas poucas pesquisas sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual nesse nível de ensino, elas nos trazem dados fidedignos à realidade educacional do tema, encontrada nos indicadores educacionais que apontam

índices próximo a 50% de disponibilização de cada recurso nos cursos.

Diante dos estudos que desenvolvemos nesta pesquisa, concluímos que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, por mais que tenha aumentado constantemente nos últimos 10 anos, ainda se encontra além de um processo satisfatório, devido às faltas e restrições de diversos recursos dos mais variados tipos, que poderiam possibilitar um acesso e permanência plenos ou algo próximo a isso.

Nos capítulos iniciais deste trabalho apresentamos as ações voltadas para as pessoas com deficiência em relação ao seu processo educativo e aos seus direitos, em

especial àquelas com deficiência visual, bem como as leis que favoreceram, ou pelo menos afirmavam favorecer a integração ou a inclusão, bem como as políticas de ações afirmativas que possibilitaram maior acesso das minorias ao Ensino Superior. Essas alternativas de certo modo favoreceram o acesso e permanência das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, pois os dados evidenciam um aumento contínuo do número de matrículas desse público neste nível de ensino, tendo dobrado o número de matrículas no período estudado neste trabalho. Todavia, mesmo que exista todo um conjunto legal e normativo que garanta o direito ao acesso e permanência ao ensino superior de pessoas com deficiência visual, o

modo como o poder público operacionaliza esse acesso e permanência, as condições objetivas de vida desses sujeitos e a maneira como a sociedade capitalista se organiza acabam distanciando o direito do sujeito. Por isso, contraditoriamente os balanços de produção e os dados do Censo da Educação Superior mostram a precariedade desse processo, são mais de 60 anos de inclusão excludente, ou de inclusão sem atendimento pleno das especificidades e necessidades da pessoa com deficiência visual.

Pudemos depreender também que por mais que se disponibilize todos esses recursos específicos para pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, sua inclusão nunca será plena, pois não se pode

estar incluído em uma sociedade que se sustenta pela exclusão; onde se reclama da extinção da propriedade privada proposta pelos marxistas, mas 90% das pessoas são impedidas de acessar a propriedade privada pelos capitalistas; onde o trabalho e seus produtos são distribuídos de modo desigual entre os membros da sociedade; onde a competição, seja na universidade, seja no mercado de trabalho, exclui não apenas pessoas com deficiência visual, mas os membros das classes trabalhadoras de nosso país. Como afirmamos no capítulo do contexto histórico e legal a educação inclusiva sob o olhar do materialismo histórico é um processo de conservação da sociedade capitalista. Escamoteia-se as diferenças de

classe, existe apenas as diferenças de condições da pessoa com deficiência.

Outro dado importante que encontramos e não nos profundamos neste estudo, mas que merece destaque tendo em vista nossa base teórica, é a presença de indígenas com deficiência visual no Ensino Superior. Estes representam 0,57% dos estudantes com deficiência visual nos últimos 9 anos de nossa pesquisa e 0,16% dos docentes com deficiência visual. Índice extremamente baixo, o que mostra a invisibilidade do indígena no acesso e permanência no Ensino Superior. São sujeitos que, como os negros, foram alvo de processos intensos de discriminação e exclusão ao longo de sua escolaridade, para

estes o Ensino Superior acaba reproduzindo os problemas da Educação Básica.

Temos a compreensão que devem ser realizados outros estudos sobre nossa temática, a fim de contribuir para o campo de pesquisa no tema e para o ensino de pessoas com deficiência visual na Educação Superior. Entendemos que muitas ações são necessárias para que esse processo inclusivo ou para que o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual se dê de modo mais satisfatório. Isso pode ser realizado por meio de políticas que sejam criadas e efetivadas, passando pelo financiamento de recursos de acessibilidade tecnológica ou arquitetônica e pela formação dos quadros universitários para a inclusão,

bem como com o rompimento da lógica do preconceito e da discriminação. As IES precisam se estruturar para receber todos os seus alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não, pois elas existem para formar o humano e não um padrão de normalidade historicamente construído, onde um desvio mínimo priva o sujeito dos mais diversos direitos humanos universais.

Não podemos também nos esquecer dos grupos mais excluídos dentro da população com deficiência visual, que são: mulheres, negros e indígenas. São necessários mais estudos sobre essas minorias, bem como mais políticas que possibilitem de modo satisfatório seu acesso ao Ensino Superior. Haja vista que no

capitalismo essas minorias são ainda mais excluídas conforme se avança nos níveis de escolaridade, assim, a pesquisa comprometida com o papel social da educação precisa mostrar essa exclusão.

Enfim, a conclusão à qual chegamos após todo esse processo de pesquisa foi que o Ensino Superior continua: elitista, excludente e não acessível a todos. Já apontamos nas partes iniciais do texto que diversos autores apontavam essas mesmas características do Ensino Superior, como por exemplo, Chauí (2014), aqui constatamos que eles ainda estão certos a esse respeito.

Portanto, compreendemos que a ação mais necessária é uma educação que possa romper com a lógica do capital, que

mostre para a sociedade, principalmente para a classe trabalhadora, a ideologia e a hegemonia burguesas incutidas na cultura, que nos faz aceitar a desigualdade como um determinismo, como algo inevitável, como percurso espontâneo da história. Uma educação que não se restrinja a ensinar atividades práticas ou manuais para pessoas com deficiência, visual ou não, uma educação que instrumentalize o estudante não apenas para o exercício de uma profissão ou para a cidadania, mas para a emancipação humana, para se entender e agir criticamente como sujeito histórico, que sofre influência da história, mas que também a influencia.

Enfim, almejamos neste trabalho ter apresentado um estudo que, a partir da

realidade social encontrada nos indicadores educacionais, desmistifique: a falsa ideia da meritocracia de que a oportunidade existe, mas algumas pessoas não se aproveitam dela, como as pessoas com deficiência visual; a falsa ideia de que a universidade é neutra em relação à sociedade, de que ambas não se influenciam mutuamente; e a falsa ideia de que políticas e reformas educacionais dentro do capitalismo acabarão com a exclusão.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, E. G. et al. Desafio dos Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior. **Cinergis:** Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc, Santa Cruz do Sul, ano 18, v. 18, n. 1, p. 01-07, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076/5364>. Acesso em: 10 out. 2019.

ALMEIDA, S. L. de. Apresentação. **Margem Esquerda,** Dossiê Marxismo e Questão Racial, edição nº 27, 2º semestre de 2016, p. 07-10.

ARAÚJO, S. M. D. de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil:** a história do Instituto Benjamin Constant. 1993. 79 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em:

<http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/MEMORIA/acervo_bibliografico/dissertacoes/Dissertacao_da_Sonia_M_Dutra.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1926]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1935]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República [1937]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, RJ: [1946]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm >. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Brasília, Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Constituição Política do Império do Brazil.** Rio de Janeiro, RJ. 22 abr. 1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Disponível em: <http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao24.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Decreto nº 3.298 de 24 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d 3298.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso: 3 set. 2020.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958 institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br /legin/ fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Decreto nº 48.252 de 31 de maio de 1960 altera dispositivos do decreto 44.236, de 1º de agosto de 1958. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/decret /1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-

pe.html#:~:text=1%C2%BA%20A%20Campanha%20Nacional%20de,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Cegos%20(C.N.E.C.)>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Alteara o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <Emenda Constitucional nº 95 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2020.

_____. Lei nº 4.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras

providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. Lei nº 7.869 de 24 de outubro de 1989. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao Orçamento Fiscal da União crédito especial até o limite de NCz$ 9.500.000.000,00 em favor dos Encargos Financeiros da União, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l7869.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário**

Oficial [da] União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l1314 .htm>. Acesso em: 30 set. 2020.

BUENO J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. OLIVEIRA, A. M. R. Balanço tendencial das dissertações e teses sobre

dificuldades de aprendizagem (1987/2009). **Filosofia e Educação**, v. 5, p. 166-188, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/ view/8635399/3192>. Acesso em: 15 maio 2020.

CABRAL, V. N. de. **Ensino de Inglês para Alunos com Deficiência:** um balanço da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CABRAL, V. N. de.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e. 105412, 2020. Disponível em: <2175-6236-edreal-45-04-e105412.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei PL 3076/2020 Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e

Inovadores - Future-se. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/ propostas-legislativas/2254321>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2020a. Disponível em: <https:// catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área de educação. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira /public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área de ensino. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/ public/consultas/coleta/programa/quantitativos /quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Cursos avaliados e reconhecidos na área interdisciplinar. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Portal de Periódicos**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWFyY2guZG8/JnZpZD1DQVBFU19WMSZtb2RlPUFkdmFuY2Vk&>. Acesso em: 7 out. 2019.

CASTRO, G. R. de. O surgimento das cidades. **Revista Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos da Faculdade de Nova Serrana**, Nova Serrana, V. II. n. 7. 2018. Disponível em: <RIEC-VII-EDIÇÃO-

DIREITO-1.pdf(fans.edu.br)>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CHAUÍ, M. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. v. 3. (Aplicativo Kindle).

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**, 2019. Disponível em:<http://lattes. cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 10 maio 2019.

CÓRDOVA, C. Hacia um estado del arte. **Indicadores Educativos**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2008. Disponível em: <Intcamarena.pmd (unam.mx)>. Acesso em: 10 set. 2020.

COSTA, E. de B. O. RAUBER, P. História da Educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica Unigran**, Dourados, v. 1, n. 21, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revista

_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2020.

COSTA, I. C. Prefácio à edição brasileira. In: WILLIAMS, Raymond. **A Política e as Letras**. Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2013.

CZERNISZ, E. C. da S. FREIBERGER, L. D. V. Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 277-296, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc. edu.br/roteiro/article/view/12502/pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

EDLER, R. **Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. 1977. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro,1977. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9501>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ENGELS, F. **anti-Dühring:** a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESTEVÃO, M. de M. Edison Ribeiro Lemos: tomba um combatente. **Revista Benjamin Constant:** Perfil, Rio de Janeiro, n. 30, p. 1-3, abr. 2005. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/608>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FAVATO, M. N. RUIZ; M. J. F. Reuni: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 24 set. 2020.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino

Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <v21,n1_2015.indd (scielo.br)>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERRARO, A. R. Da universalização do acesso à escola no Brasil e da qualidade das estatísticas da Educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 13, n. 23, p. 57-75, jul.dez.2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2 /index.php/caduc/article/view/1836 >. Acesso em: 19 out. 2019.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da Escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/ v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227164.pdf.>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e educação especial. **23ª Reunião da ANPED**,

Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te15.PDF>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

____. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIANNOTTI, J. A. Marx (1818-1883) Vida e Obra. In: KARL MARX. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção: José Arthur Giannotti. Tradução: José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. VI – XXII.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24-39, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/critica educativa/article/view/37/184>. Acesso em: 12 set. 2020.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções:** 1789-1898. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HELEN KELLER INTL. Nossa história. **Helen Keller Intl**, Estados Unidos da América, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.hki.org/&prev=search&pto=aue>. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. O IBC. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Educação Superior. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-superior>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Pós-Graduação Stricto Sensu. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020c. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-

superior/pos-stricto>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. Pós-Graduação Lato Sensu. **IBC**, Rio de Janeiro, 2020d. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-superior/pos-lato>. Acesso em: 14 nov. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=destaques>. Acesso em: 22 dez. 2019.

_____. **Características Étnico-raciais da População**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <liv101681_informativo.pdf (ibge.gov.br)>. Acesso em: 27 jan. 2021.

_____. **Estatísticas de Gênero:** Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <Informativo_Estatisticas_de_Gênero_[3].indd (ibge.gov.br)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira, 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br /visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

IBM. **SPSS -** Statistical Package for the Social Science. 2020. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010:** divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br /index.php?option=com_content

&view=article&id=17212>. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. **Classificação Internacional Eurostat/UNESCO/OCDE Áreas de Formação:** manual de classificação, 2009. Disponível em:<http://download. inep.gov.br/ download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009. pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. **História**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. **Microdados**, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest /microdados>. Acesso em: 05 maio 2020.

_____. **Resumo Técnico**: Censo do Ensino Superior 2018. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018 - Informação da Publicação - INEP>. Acesso em: 31 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Conheça o INES. **INES**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 16 nov. 2020.

_____. Graduação. **INES**, Rio de Janeiro, 2 de out. de 2015. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/ graduacao>. Acesso em 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDADE SOCIAL. **Benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC)**, 2020. Disponível em:<https://www.inss.gov.br /beneficios /beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

JANNUZZI, G. S. DE M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Autores Associados: Campinas, 2012.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e

aplicações. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2006.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LACERDA, S. P. NEDER, M. A. V. **O surgimento do comércio medieval**. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 11. São José dos Campos. **Anais [...]**.São José dos Campos: UNIVAP. 2007. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/sociais/epg/EPG00293_01O.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LANGONI, C. G. **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LENIN. V. I. **Obras Escolhidas:** Tomo I. Lisboa-Moscou: Edições Progresso Lisboa, 1977. Disponível em: <Lenin Obras Escolhidas em 3 tomos (marxists.org)>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LIMA, K. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 15-32, 2º sem. 2019. Disponível em: <Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade” | Lima | Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea (uerj.br)>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LOBATO, L. de V. C. COSTA, A. M. RIZZOTTO, M. L. F. Reforma da previdência: o golpe fatal na seguridade social brasileira. **Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, v. 43. n. 120. p. 5-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042019000100005&tlng=pt >. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUC, M. Confrontando sindicatos governo segue com a Lei Geral das Universidades. **Jornal Plural Curitiba:** Vizinhança, Curitiba, 6 ago. 2019. Disponível em: <Confrontando sindicatos, governo segue com a Lei Geral das Universidades | Jornal Plural>. Acesso em: 30 maio 2021.

LUIS, M. B. Conheça a história do movimento de cegos no Brasil. **UCERGS** – UNIÃO DE CEGOS DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 31 out. 2019. Disponível em: <http://ucergs.org.br/wp/2019/10/31/conheca-a-historia-do-movimento-de-cegos-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

KAORU, T. Reforma da Previdência mudou BPC de idoso e deficiente pobres? Veja a regra. **Economia UOL**, São Paulo, 19 dez. 2019. Disponível em: <Reforma da Previdência mudou BPC de idoso e deficiente pobres? Veja a regra - 19/12/2019 - UOL Economia>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARTINS, D. A. LEITE, L. P. LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise dos indicadores educacionais. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus: São Paulo, 1997.

_____. **A Sociedade Vista do Abismo**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010.

_____. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. I. 1, 1. v.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção: José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. VI – XXII.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Calvinin Martorano. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Cultura, Arte e Literatura:** textos escolhidos. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC – Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp

/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br /component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, parecer nº 17/2001 CNE/CEB**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Portal e-MEC:** cursos de graduação. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: <e-MEC - 1 v.5.718.0-6596>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **Portal e-MEC:** cursos de graduação. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <e-MEC - 1 v.5.718.0-6596>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Portal e-MEC:** instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 2021c. Disponível em: <e-MEC - 3 v.5.730.0-6618>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. **Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994**. Brasília: DF, 1994. Disponível em: <Microsoft Word - Portaria n 1793.doc (mec.gov.br)>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Programa Incluir: apresentação**. MEC, Brasília: DF, 2018a. Disponível em: <Apresentação - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. O que é ProUni. MEC, Brasília: DF, 2020. Disponível em: <O que é ProUni>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources /downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986**. Brasília: Gráfica Valci Ed. Ltda. 1987a. v. 1. Disponível em: <http://www.dominiopublico

.gov.br/download/texto/me002962.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020

_____. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986**. Brasília: Gráfica Valci Ed. Ltda. 1987b. v. 2. Disponível em: <http://www.dominiopublico. gov.br/download/texto/me001499.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020

MEC/SECADI/SESU – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Documento Orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <Miolo - Baixa Visao - Versão Final 2006.indd (mec.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <cp028309.pdf (livrosgratis.com.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S.; ORLANDO, R. M. **Projeto de Pesquisa Escolarização do aluno com deficiência: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. CNPQ – Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Brasília, 2018.

MELLO, F. A. de.; CAETANO, J. L. de P.; MIRANDA, P. R. de. Ferramentas táteis no ensino de Matemática para um estudo cego: uma experiência no IF Sudeste MG. **REMAT**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 11-25, jul. 2017. Acesso em: <Vista do Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG (ifrs.edu.br)>. Acesso em: 19 set. 2019.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <n14a08.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MENEZES, D. PERA, G. É a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos, diz ministro. **MEC**, Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-

area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo, Boitempo, 2007.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes /v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br /revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil – 1854 a 1889. São Paulo: Nacional. 1940. v. 2. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/231/1/147%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 15, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a06.pdf.>. Acesso em: 1º nov. 2020.

MORAIS, A. V. CAMARGO, E. P. de. O ensino de física e a deficiência visual: uma análise das publicações dos EPEF's. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8., 2018, São Carlos, **Anais**. São Carlos. 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwivuYjSyaruAhWiFrkGHQOQDEoQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fproceedings.science%2Fproceedings%2F100051%2F_papers%2F90131%2Fdownload%2Fabstract_file1&usg=AOvVaw1wMIUarSSnejIltNDvZwPv>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

NOMA, A. K.; BARBIERI, A. F. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A (Org.). **Políticas e gestão da educação**. Maringá: Eduem, 2017, p. 19-39.

OLIVEIRA, D. de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. **Margem Esquerda,** Dossiê Marxismo e Questão Racial, edição nº 27, 2º semestre de 2016, p. 23-36.

OMOTE, S. Atitudes em relação à Inclusão no Ensino Superior. **Jorsen - Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 211-215, 2016. Disponível em: <ATITUDES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR (wiley.com)>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental - 1971**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/ Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%AAncia/ declaracao-de-direitos-

do-deficiente-mental.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança - 1959**. Disponível em: <http://www.direitos humanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PANSANATO, L. T. E.; RODRIGUES, L.; SILVA, C. E. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 471-486, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17106>. Acesso em: 09 set. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 20.443 Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico.** Casa Civil Sistema

Estadual de Legislação. Curitiba, PR, 2020. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=243728&indice=1&totalRegistros=336&anoSpan=2021&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero:** análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLATT, A. D. O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou da adequação social). **Quaestio**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 25-54, maio 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article /view/1952/1744>. Acesso em: 24 set. 2020.

POIARES, C. A. Liberdade, Igualdade e Fraternidade: ontem e hoje. **Revista**

Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais, Lisboa, v. 1, p. 155-164, 2005. Disponível em: <estapaginacao (grupolusofona.pt)>. Acesso em: 16 jan. 2021.

QUERMES, P. A. de A. Ensino Superior: desafio de uma educação inclusiva e cidadã. In: COSTA, G. G. da. QUERMES, P. A. de A. **Educação Superior**: inclusão ou simulacro? Brasília: Amazon, 2014, p. 308-671. Disponível no aplicativo Kindle.

RAMOS, M. F. AL discute regulamentação de cargos e lei geral das universidades. **Folha de Londrina:** Folha Política, Londrina, 22 fev. 2020. Disponível em: <AL discute regulamentação de cargos e lei geral das universidades (folhadelondrina .com.br)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

REGO, W. L. PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família:** autonomia, dinheiro e cidadania. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

SANCHES, I. R. **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANTOS, F. M. dos.; MORAES, M. E. L. de.; SALES, E. R. de. O Braille Fácil em Matemática no Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 5, n. 1, p. 165-176, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5448 >. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, N. G. dos. **Desigualdade e Pobreza:** análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros. 2020. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

_____. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil:** a manutenção dos serviços segregados na

educação especial. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SANTOS, N. G.; MELETTI, S. M. F. CABRAL, V. N. As Produções Científicas sobre as Instituições Especiais Privadas (2000-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 471-482, jul./set. 2017.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 888-907, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185>. Acesso em: 10 set. 2019.

SELAU, B. **Fatores Associados à Conclusão da Educação Superior por Cegos:** um estudo a partir de L. S. Vygotsky. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.

ufpel.edu.br/handle/123456789/1684>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em Inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 417-430, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos .ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9633/pdf>. Acesso em: out. 2019.

SENADO. Programa Future-se preocupa reitores quanto à autonomia das universidades. **Senado Notícias**, 17 set. 2019 Disponível em: <https://www12. senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/17/programa-future-se-preocupa-reitores-quanto-a-autonomia-das-universidades >. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, D. S. da. **Suportes para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Disponível em: <https://repositorio .ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10157/SILVA_DANIELESENTEVILDA_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, H. F. O. L. da. **Ajuste Estrutural e Educação Superior no Brasil:** princípios negados. Natal: UFRN, 2007. Disponível no aplicativo Kindle.

SILVA, J. S. S. da. FERREIRA, W. B. Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 185-200, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200185&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação e Sociedade:** Debates e Polêmicas. Unicamp, Campinas, v. 41,

2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SIMÕES, M. C. D. Autonomia, Formação, Deficiência Visual e Ledores. **JORSEN - Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 255-258, 2016. Disponível em: <AUTONOMIA, FORMAÇÃO, DEFICIÊNCIA VISUAL E LEDORES (wiley.com)>. Acesso em: 22 set. 2019.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOARES, M. B. MACIEL, F. **Série Estado do Conhecimento:** alfabetização. Brasília:

MEC/INEP/Comped, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br /documents/186968/484330/Alfabetiza%C3% A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SETI – Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Seti encaminha nova versão da minuta da Lei Geral para as universidades. **SETI**, Curitiba, 13 ago. 2019. Disponível em: <Seti encaminha nova versão da minuta da Lei Geral para as universidades | Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior http://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Seti-encaminha-nova-versao-da-minuta-da-Lei-Geral-para-universidades>. Acesso em: 05 fev. 2021.

THE ARC/EUA – O ARCO ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Nossa história. **The Arc**, Washington, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br /translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://thearc.org/about-

us/history/&prev=search &pto=aue>. Acesso em: 12 nov. 2020.

TURBIANI, R. Cegueira afeta 39 milhões de pessoas no mundo: conheça suas principais causas. **BBC News Brasil**, São Paulo, 16 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos - USP**, São Paulo, SP, 2020c. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html >. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

VOOS, I. C. **O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia:** a tecnologia assistiva e as interações sociais. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid, 1997. Aplicativo Kindle.

WILLIAMS, R. **Cultura.** 2. ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e Materialismo***.* Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Marxismo e Literatura**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Recursos da Esperança:** cultura, democracia, socialismo. Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Unesp, 2015.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 1 – Líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial ou Educação Inclusiva, que possuem alguma produção ou orientação sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior

n.	*Nome*	*Tipo e Quantidade*
1	Alexandra Ayach Anache	1 Tese
2	Alan Rocha Damasceno	1 Dissertação
3	Amaralina Miranda de Souza	2 Dissertações
4	Ana Valéria Marques Fortes	2 Dissertações, 1 Capítulo de livro
5	Anelise Maria Regiani	1 Tese, 2 Artigos, 2 Capítulos de livro
6	Arlete Marinho Gonçalves	2 Capítulos de Livro
7	Bento Selau da Silva Junior	Tese própria, 4 artigos
8	Eder Pires de Camargo	1 Tese, 1 Artigo, 2 Capítulos de livro
9	Fabiane Adela Tonetto Costas	1 Artigo
10	Haydéa Maria Marino de	1 Dissertação, 1 Capítulo de livro

	Sant’anna Reis	
11	Hildete Pereira dos Anjos	1 Artigo
12	Janine Marta Coelho Rodrigues	2 Dissertações
13	Jorge Carvalho Brandão	2 Dissertações, 2 Artigos, 1 Capítulo de livro
14	Jurema Lindote Botelho Peixoto	1 Artigo
15	Miriam Godoy Penteado	1 Artigo
16	Relma Urel Carbone Carneiro	1 Capítulo de livro
17	Robson Xavier da Costa	1 Dissertação
18	Silvia Márcia Ferreira Meletti	1 Dissertação
19	Telma Helena Costa Chahini	1 Dissertação, 1 Artigo, 2 Capítulos de livro
20	Theresinha Guimarães Miranda	1 Tese

Fonte: A autora, com base nos dados da Plataforma Lattes.

Descrição do Quadro 1 #PraCegoVer: quadro com 3 colunas e 21 linhas. Linha 1: número, nome, tipo e quantidade. Linha 2 em diante: 1- Alexandra Avach Anache, 1 Tese; 2- Alan Rocha Damasceno, 1 Dissertação; 3- Amaralina Miranda de Souza, 2 Dissertações; 4- Ana Valéria Marques Fortes, 2 Dissertações e 1 Capítulo de Livro; 5- Anelise Maria Regiani, 1 Tese, 2 Artigos e 3 Capítulos de livro; 6- Arlete Marinho Gonçalves, 2 Capítulos de livro; 7- Bento Selau da Silva Junior, Tese própria e 4 Artigos; 8- Eder Pires de Camargo, 1 Tese, 1 Artigo e 2 Capítulos de livro; 9- Fabiane Adela Tonetto Costas, 1 Artigo; 10- Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis, 1 Dissertação e 1 Capítulo de livro; 11- Hildete Pereira dos Anjos, 1 Artigo; 12- Janine Marta Coelho Rodrigues, 2 Dissertações; 13- Jorge Carvalho Brandão, 2 Dissertações, 2 Artigos e 1 Capítulo de livro; 14- Jurema Lindote Botelho Peixoto, 1 Artigo; 15- Miriam Godoy Penteado, 1 Artigo; 16- Relma Urel Carbone Carneiro, 1 Capítulo de livro; 17- Robson Xavier da Costa, 1 Dissertação; 18- Silvia Márcia Ferreira Meletti, 1

Dissertação; 19- Telma Helena Costa Chahini, 1 Dissertação, 1 Artigo e 2 Capítulos de livro; 20- Theresinha Guimarães Miranda, 1 Tese.

APÊNDICE B

Quadro 2 – Títulos das dissertações, teses e das orientações dos líderes de grupos de pesquisa de educação especial e de educação inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior

Tese ou Dissertação do líder	**Orientações de Doutorado**	**Orientações de Mestrado**
Doutorado - Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a	Acesso do Estudante com deficiência Visual ao Currículo nas Universidades na perspectiva da Escola Justa. Início: 2017.	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior público de Macapá/AP. 2017.

partir de L. S. Vygotski, Ano de obtenção: 2013.		
	Didática e ensino da linguagem gráfico-visual para estudantes cegos: obstáculos na prática docente universitária e sua superação. Início: 2016.	Acessibilidade de universitários com deficiência visual nas disciplinas que usam *softwares* de desenhos gráficos. Início: 2015.
	Educação inclusiva no Ensino Superior: um estudo de caso sobre um aluno cego egresso	Acessibilidade de universitário com deficiência visual no uso de *software* de desenhos gráficos em disciplinas na UnB. 2016.

	de um curso de licenciatura em Física. Início: 2016.	
	Condições de Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Ensino Superior. 2017.	O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos. 2013.
		Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior. 2012.
		Inclusão de Alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: adaptação de material didático. 2014.
		Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior. 2012.

		A inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior. 2012.
		Sequência Fedathi no ensino de química: um estudo de caso com discente cego congênito. 2015.
		Sequência Fedathi na deficiência visual. 2013.
		Ensino De Artes Visuais Para Pessoas Com Deficiência Visual Na Universidade Federal Da Paraíba – Campus I. 2017.
		Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018.
		Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: análise dos indicadores

		educacionais e sociais. 2019

Fonte: A autora, com base nas informações dos Currículos Lattes dos líderes de pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva.

Descrição do Quadro 2 #PraCegoVer: Quadro com 3 colunas e 15 linhas. Linha 1: Tese ou Dissertação do líder, Orientações de Doutorado e Orientações de Mestrado. Coluna 1: Tese ou Dissertação do Líder, Doutorado - Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski, Ano de obtenção: 2013. Coluna 2: Orientações de Doutorado, Acesso do Estudante com deficiência Visual ao Currículo nas Universidades na perspectiva da Escola Justa. Início: 2017; Didática e ensino da linguagem gráfico-visual para estudantes cegos: obstáculos na prática docente universitária e sua superação. Início: 2016; Educação inclusiva no Ensino Superior: um estudo de caso sobre um aluno cego egresso de um curso de licenciatura em Física. Início: 2016; Condições de Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Ensino Superior. 2017. Coluna 3: Orientações de

Mestrado, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior público de Macapá/AP. 2017; Acessibilidade de universitários com deficiência visual nas disciplinas que usam softwares de desenhos gráficos. Início: 2015; Acessibilidade de universitário com deficiência visual no uso de software de desenhos gráficos em disciplinas na UnB. 2016; O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos. 2013; Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior. 2012; Inclusão de Alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: adaptação de material didático. 2014; Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior. 2012; A inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior. 2012; Sequência fedathi no ensino de química: um estudo de caso com discente cego congênito. 2015; Sequência Fedathi na deficiência visual. 2013; Ensino De Artes Visuais Para Pessoas Com Deficiência Visual Na Universidade Federal Da Paraíba – Campus I. 2017;

Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018; Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: análise dos indicadores educacionais e sociais. 2019.

APÊNDICE C

Quadro 3 – Títulos das publicações dos líderes de grupos de Educação Especial e de Educação Inclusiva

Artigos	**Capítulos de Livro**	**Livros** *NH*
Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego. 2015.	Preconceito no ensino superior: sentidos subjetivos de uma aluna cega. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. (Org.). Subjetividade e Educação Especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 2018.	
Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura química. 2013.	Obstáculos da prática docente universitária no ensino para estudantes cegos. In: Erica do Espírito Santo Hermel; Fabrício Luiz Skupien; Roque Ismael da Costa Güllich. (Org.).	

	Aprendendo ciências: ensino, pesquisa e extensão. 2017.	
Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? 2017. (repete 1 vez)	Formação de professores de química: reflexões acerca de parcerias interinstitucionais na perspectiva da inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. In: Aline Andréia Nicolli; Andréa Maria Favilla Lobo. (Org.). Amazônia em diálogo: da formação às práticas docentes na educação básica. 2013.	
A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg. 2016.	O ensino de Ciências para alunos cegos: Um relato de experiências desenvolvida com alunos de licenciatura em biologia. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no Ensino Superior. 2017.	
Quando não se falava em inclusão:	O uso de tecnologias assistivas no ensino superior para pessoas cegas. In:	

a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. 2014.	Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no ensino superior. 2017.	
Professores em formação em Ciências da Natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas. 2014.	O processo de inclusão no Ensino Superior: relatos e reflexões sobre a experiência de dois licenciados em Física com deficiência visual na universidade. In: Gerson de Souza Mól; Douglas Christian Ferrari de Melo. (Org.). Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. 2018.	
Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior.	Reações de um meio universitário à participação de alunos com deficiência visual em um curso de química. In: Paulo Marcelo Marini Teixeira; Júlio César Castilho Razera. (Org.). Ensino	

2013.	de Ciências. Pesquisa e pontos em discussão. 2009.	
Discentes com Deficiência Visual: Estudo de Caso com Cálculo Diferencial e Integral Adaptado / *Students with Visual Disabilities: A Case Study with Adaptive Differential and Integrated Calculation*. 2019.	Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático. In: José Albio Moreira de Sales et al. (Org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. 2014.	
Estudo de congruências com discentes cegos: uma abordagem	O ambiente virtual da UFC – Solar, a Sequência Fedathi: mediando uma aluna deficiente visual da Licenciatura em Matemática na disciplina da EaD.	

envolvendo a sequência Fedathi e o método *van hiele*. 2014.	In: Santos, Maria José C.; Vasconcelos, Francisco Herbert L.; Matos, Fernanda Cíntia C.; Aquino, Alles Lopes. (Org.). A educação matemática e a educação de jovens e adultos: experiências pedagógicas exitosas. 2017.	
Análise da narrativa de uma aluna cega: a inclusão nas aulas de matemática da educação básica ao ensino superior. 2019.	Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – a tecnologia assistiva como aliada. In: Arlindo F. P. C. Junior, Bianca D. Líbera e Marcia O. Gomes. (Org.). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 2019.	
Teaching mathematics for blind students: a challenge at the university.	Alunos com deficiência visual x barreiras para o acesso e permanência nas instituições de educação superior de São Luís – MA. In: Paulo da trindade Nerys Silva; Sérgio Augusto ; Izidoro	

Tradução: Ensino de Matemática para alunos cegos: um desafio da Universidade. 2013.	Cruz Neto. (Org.). Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI: atividade física e saúde e formação profissional. 2013.	
Discentes com deficiência visual e a inclusão na Educação Superior. 2018.	Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior de São Luís – MA. In: Marilete Geralda da Silva; Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. (Org.). Faces da Inclusão. 2010.	

Fonte: A autora, com base nas informações dos Currículos Lattes dos líderes de pesquisa de educação especial e educação inclusiva.

Descrição do Quadro 3 #PraCegoVer: Quadro com 3 colunas e 15 linhas. Linha 1: Artigos, Capítulos de livro, Livros NH. Coluna 1: Artigos, Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do

Docente de Química Cego. 2015; Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura química. 2013; Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? 2017 (repete 1 vez); A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg. 2016; Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. 2014; Professores em formação em Ciências da Natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas. 2014; Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior. 2013; Discentes com Deficiência Visual: Estudo de Caso com Cálculo Diferencial e Integral Adaptado / *Students with Visual Disabilities: A Case Study with Adaptive Differential and Integrated Calculation*. 2019; Estudo de congruências com discentes cegos: uma abordagem envolvendo a sequência Fedathi e o método *van hiele*. 2014; Análise da narrativa de uma aluna cega: a inclusão nas aulas de matemática da educação básica ao ensino superior. 2019; *Teaching mathematics for blind students: a*

challenge at the university. Tradução: Ensino de Matemática para alunos cegos: um desafio da Universidade. 2013; Discentes com deficiência visual e a inclusão na Educação Superior. 2018. Coluna 2: Capítulos de livro, Preconceito no ensino superior: sentidos subjetivos de uma aluna cega. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. (Org.). Subjetividade e Educação Especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 2018; Obstáculos da prática docente universitária no ensino para estudantes cegos. In: Erica do Espírito Santo Hermel; Fabrício Luiz Skupien; Roque Ismael da Costa Güllich. (Org.). Aprendendo ciências: ensino, pesquisa e extensão. 2017; Formação de professores de química: reflexões acerca de parcerias interinstitucionais na perspectiva da inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. In: Aline Andréia Nicolli; Andréa Maria Favilla Lobo. (Org.). Amazônia em diálogo: da formação às práticas docentes na educação básica. 2013; O ensino de Ciências para alunos cegos: Um relato de experiências desenvolvida com alunos de licenciatura em biologia. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no

Ensino Superior. 2017; O uso de tecnologias assistivas no ensino superior para pessoas cegas. In: Arlete Marinho Gonçalves. (Org.). A educação Especial no ensino superior. 2017; O processo de inclusão no Ensino Superior: relatos e reflexões sobre a experiência de dois licenciados em Física com deficiência visual na universidade. In: Gerson de Souza Mól; Douglas Christian Ferrari de Melo. (Org.). Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. 2018; Reações de um meio universitário à participação de alunos com deficiência visual em um curso de química. In: Paulo Marcelo Marini Teixeira; Júlio César Castilho Razera. (Org.). Ensino de Ciências. Pesquisa e pontos em discussão. 2009; Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático. In: José Albio Moreira de Sales et al. (Org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. 2014; O ambiente virtual da UFC – Solar, a Sequência Fedathi: mediando uma aluna deficiente visual da Licenciatura em Matemática na disciplina da EaD. In: Santos, Maria José C.; Vasconcelos, Francisco Herbert L.; Matos,

Fernanada Cíntia C.; Aquino, Alles Lopes. (Org.). A educação matemática e a educação de jovens e adultos: experiências pedagógicas exitosas. 2017; Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – a tecnologia assistiva como aliada. In: Arlindo F. P. C. Junior, Bianca D. Líbera e Marcia O. Gomes. (Org.). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 2019; Alunos com deficiência visual x barreiras para o acesso e permanência nas instituições de educação superior de São Luís – MA. In: Paulo da trindade Nerys Silva; Sérgio Augusto ; Izidoro Cruz Neto. (Org.). Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI: atividade física e saúde e formação profissional. 2013; Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior de São Luís – MA. In: Marilete Geralda da Silva; Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. (Org.). Faces da Inclusão. 2010. Coluna 3: Livros, não há.

APÊNDICE D

Quadro 4 – Artigos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

N.	Título	Autor	Ano da publicação
1	A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg	Bento Selau da Silva Junior	2016
2	A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas	Danielle Sousa Silva	2019
3	Autonomia, Formação, Deficiência Visual E Ledores	Maria Cristina Dancham Simões	2016

4	Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior um relato de experiência	Eduardo Gauze Alexandrino	2017
5	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?	Bento Selau da Silva Junior	2017
6	Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG	Felipe Almeida de Mello	2017
7	Genealogia da Ideia de Superação por Cegos: um estudo com base em Vygotsky	Bento Selau da Silva Junior	2015
8	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e	Luciano Tadeu	2016

	Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	Esteves Pansanato	
9	Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância	Taíssa Vieira Lozano Burci	2018
10	Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química	Anelise Maria Regiani	2013
11	O Braille Fácil Em Matemática No Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia	Felipe Moraes dos Santos	2017
12	Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior	Marcos André	2016

		Ferreira Estácio	
13	Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	Woquiton Lima Fernandes	2015
14	Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil	Bento Selau da Silva Junior	2014
15	Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa	Jackeline Susann Souza da Silva	2017
16	Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores	Roseli Albino dos Santos	2015

Fonte: A autora, com base em pesquisas nos periódicos da área, no Portal de Periódicos da CAPES e nos GTs 11 e 15 da ANPED.

Descrição do Quadro 4 #PraCegoVer. Quadro com 4 colunas e 18 linhas. Linha 1: Artigos sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Linha 2: Número, Título, Autor, Ano da publicação. Linha 3 em diante: 1 A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotsky: a ponta do iceberg, Bento Selau da Silva Junior, 2016; 2 A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas, Danielle Sousa Silva, 2019; 3 Autonomia, Formação, Deficiência Visual E Ledores, Maria Cristina Dancham Simões, 2016; 4 Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior um relato de experiência, Eduardo Gauze Alexandrino, 2017; 5 Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Bento Selau da Silva Junior, 2017; 6 Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego:

uma experiência no IF Sudeste MG, Felipe Almeida de Mello, 2017; 7 Genealogia da Ideia de Superação por Cegos: um estudo com base em Vygotsky, Bento Selau da Silva Junior, 2015; 8 Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso, Luciano Tadeu Esteves Pansanato, 2016; 9 Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância, Taíssa Vieira Lozano Burci, 2018; 10 Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química, Anelise Maria Regiani, 2013; 11 O Braille Fácil Em Matemática No Ensino Superior: uma experiência com um aluno cego na perspectiva de promoção de autonomia Felipe Moraes dos Santos, 2017; 12 Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior, Marcos André Ferreira Estácio, 2016; 13 Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior, Woquiton Lima Fernandes, 2015; 14 Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no

Brasil, Bento Selau da Silva Junior, 2014; 15 Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa, Jackeline Susann Souza da Silva, 2017; 16 Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores, Roseli Albino dos Santos, 2015.

APÊNDICE E

Quadro 5 – Dissertações e Teses sobre o tema estudado

N.	Título	Dis. ou Tese	Autor
1	A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas	T	Michele Waltz Comarú
2	A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos	D	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes
3	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e	T	Ana Cristina Silva Soares

	administradores		
4	A information literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia?	T	Jeane Passos Santana
5	Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática : o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego.	D	Sandro Salles Gonçalves
6	Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional	T	Marla Vieira Moreira de Oliveira
7	Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão	D	Ivone das Dores de Jesus
8	Autonomia e dependência na relação	D	Maria Cristina

	entre estudantes com deficiência visual e seus ledores		Danchan Simões
9	Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará	D	Vera Lúcia Pontes Juvêncio
10	Descrição de imagens: um estudo discursivo de provas de vestibular adaptadas para deficientes visuais	D	Valéria de Vasconcelos Santana
11	Design de moda e neuroeducação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual	T	Geraldo Coelho Lima Junior
12	Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências	D	Renato Marcone
13	Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um	T	Bento Selau da Silva Junior

	estudo a partir de L. S. Vygotski		
14	Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático	D	Bruna da Silva Ferreira Miranda
15	Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas	D	Amabriane da Silva Oliveira Shimite
16	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	D	Raphaela de Lima Cruz
17	Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no Ensino à Distância	D	Lúcio Ricarte Serra Junior
18	O impacto do sistema de apoio da	D	Patrícia Neves

	Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual		Raposo
19	O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia: a tecnologia assistiva e as interações sociais	D	Ivani Cristina Voos
20	O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS	D	Alberto Dantas de Souza
21	Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso -	D	Maria Carolina Albuquerque de Azevedo
22	Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	D	Teana Fátima Brandão de Souza
23	Possibilidades e limitações nas práticas pedagógicas no ensino superior: uma análise do material	D	Judith Vilas Boas Santiago

	didático e dos recursos de tecnologia assistiva acessíveis as pessoas com deficiência visual		
24	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	D	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins
25	Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior	D	Daniele Sentevil da Silva
26	Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas	D	Uilian Donizeti Vigentim
27	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá	D	Graça Auxiliadora Nobre Lopes
28	Um estudante cego no curso de licenciatura em música da ufrn:	D	Isaac Samir Cortez de Melo

	questões de acessibilidade curricular e física		

Fonte: A autora, com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descrição do Quadro 5 #PraCegoVer. Quadro composto por 4 colunas e 30 linhas. Linha 1: Dissertações e Teses sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Linha 2: Número, Título, Dissertação ou Tese, Autor. Linha 3 em diante: 1 A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas, tese, Michele Waltz Comarú; 2 A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos, dissertação, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes; 3 A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:

ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores, tese, Ana Cristina Silva Soares; 4 A information literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia? Tese, Jeane Passos Santana; 5 Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática : o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego, dissertação, Sandro Salles Gonçalves; 6 Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional, tese, Marla Moreira Vieira de Oliveira; 7 Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão, dissertação Ivone das Dores de Jesus; 8 Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus ledores, dissertação, Maria Cristina Danchan Simões; 9 Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência

visual: o caso da Universidade Federal do Ceará, dissertação, Vera Lúcia Pontes Juvêncio; 10 Descrição de imagens: um estudo discursivo de provas de vestibular adaptadas para deficientes visuais, dissertação, Valéria de Vasconcelos Santana; 11 Design de moda e neuro educação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual, tese, Geraldo Coelho Lima Junior; 12 Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências, dissertação, Renato Marcone; 13 Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky, tese, Bento Selau da Silva Junior; 14 Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático, dissertação, Bruna da Silva Ferreira Miranda; 15 Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas, dissertação, Amabriane da Silva Oliveira Shimite; 16 Inclusão no Ensino Superior:

um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB, dissertação, Raphaela de Lima Cruz; 17 Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no Ensino à Distância, dissertação Lúcio Ricarte Serra Júnior; 18 O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual, dissertação, Patrícia Neves Raposo; 19 O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia: a tecnologia assistiva e as interações sociais, dissertação, Ivani Cristina Voos; 20 O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS, dissertação, Alberto Dantas de Souza; 21 O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS, dissertação, Maria Carolina Albuquerque de Azevedo; 22 Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual, dissertação, Teana Fátima Brandão de

Souza; 23 Possibilidades e limitações nas práticas pedagógicas no ensino superior: uma análise do material didático e dos recursos de tecnologia assistiva acessíveis as pessoas com deficiência visual, dissertação, Judith Vilas Boas Santiago; 24 Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos, dissertação, Lisie Marlene da Silveira Melo Martins; 25 Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, dissertação, Daniele Sentevil da Silva; 26 Suportes para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, dissertação, Uilan Donizeti Vigentim; 27 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá, dissertação, Graça Auxiliadora Nobre Lopes; 28 Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física, dissertação, Isaac Samir Cortez de Melo.

APÊNDICE F

Tabela 1 – Tipos de NEE dos alunos do Ensino Superior (2009-2018)

Anos	**2009**		**2010**		**2011**		**2012**	
Tipos de NEE	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**
Baixa Visão	6.881	*29,74*	7.292	*28,93*	7395	*25,47*	8.399	*24,24*
Cegueira	3.063	*13,24*	3.957	*15,70*	4741	*16,33*	5.186	*14,96*
Total c/ DV	**9.944**	***42,98***	**11.249**	***44,63***	**12.136**	***41,80***	**13.585**	***39,20***
Deficiência Auditiva	5.207	*22,51*	3.179	*12,61*	5065	*17,45*	7.464	*21,54*
Surdez	2.280	*9,86*	2.893	*11,48*	2067	*7,12*	2.197	*6,34*
Deficiência Física	4.979	*21,52*	7069	*28,05*	7732	*26,63*	9.007	*25,99*
Deficiência Intelectual	NÃO SE APLICA	*0*	597	*2,37*	597	*2,06*	744	*2,15*
Deficiência Múltipla	553	*2,39*	543	*2,15*	985	*3,39*	666	*1,92*
Superdotação	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	1198	*4,13*	1.370	*3,95*

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Anos	**2009**		**2010**		**2011**		**2012**	
Tipos de NEE	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**
Surdocegueira	210	*0,91*	282	*1,12*	211	*0,73*	171	*0,49*
Autismo Infantil	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	49	*0,17*	192	*0,55*
Síndrome de Asperger	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	35	*0,12*	46	*0,13*
Síndrome de Rett	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	32	*0,11*	*27*	*0,08*
Transtorno Desintegrativo	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	53	*0,18*	62	*0,18*
Deficiência Mental	540	*2,33*	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*
Total casos válidos	23.713		25.812		30.160		35.531	
Redundâncias	578		607		1.127		875	
Total NEE	23.135		25.205		29.033		34.656	
TOTAL	6.982.018		8.337.219		8.961.724		9.565.483	

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Anos	**2013**		**2014**		**2015**	
Tipos de NEE	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**
Baixa Visão	8.830	*23,36*	10.351	*22,96*	12.297	*23,79*
Cegueira	5.773	*15,27*	2.442	*5,42*	2582	*5,00*
Total c/ DV	**14.603**	***38,64***	12.793	*28,37*	14.879	*28,79*
Deficiência Auditiva	8.559	*22,65*	7.667	*17,00*	7.550	*14,61*
Surdez	2.061	*5,45*	2.361	*5,24*	2.464	*4,77*
Deficiência Física	10.354	*27,39*	14.216	*31,53*	18.210	*35,23*
Deficiência Intelectual	746	*1,97*	1.346	*2,99*	2.280	*4,41*
Deficiência Múltipla	524	*1,39*	781	*1,73*	844	*1,63*
Superdotação	1.316	*3,48*	5.295	*11,74*	5.883	*11,38*

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Anos	**2013**		**2014**		**2015**	
Tipos de NEE	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**
Surdocegueira	208	*0,55*	152	*0,34*	156	*0,30*
Autismo Infantil	171	*0,45*	1.150	*2,55*	231	*0,45*
Síndrome de Asperger	72	*0,19*	147	*0,33*	197	*0,38*
Síndrome de Rett	31	*0,08*	88	*0,20*	57	*0,11*
Transtorno Desintegrativo	85	*0,22*	173	*0,38*	146	*0,28*
Deficiência Mental	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*
Total casos válidos	38.730		46.169		52.897	
Redundâncias	934		1081		1.212	
Total NEE	37.796		45.088		51.685	
TOTAL	9.929.289		10.793.935		11.187.296	

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Anos	**2016**		**2017**		**2018**	
Tipos de NEE	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**	**Num**	**% NEE**
Baixa Visão	14.675	*29,46*	14.236	*21,91*	17.041	*28,64*
Cegueira	2.858	*5,74*	2909	*4,48*	3398	*5,71*
Total c/ DV	17.533	*35,20*	17.235	*26,53*	20439	*34,35*
Deficiência Auditiva	7.124	*14,30*	7572	*11,65*	8.204	*13,79*
Surdez	2.520	*5,06*	2857	*4,40*	3.053	*5,13*
Deficiência Física	18.319	*36,78*	20.146	*31,01*	21.762	*36,58*
Deficiência Intelectual	1.895	*3,80*	2724	*4,19*	3.662	*6,16*
Deficiência Múltipla	1.079	*2,17*	961	*1,48*	1.336	*2,25*
Superdotação	1.509	*3,03*	1475	*2,27*	2.000	*3,36*

Continuação da tabela de NEE's dos Alunos.

Tipos de NEE	Num	% NEE	Num	% NEE	Num	% NEE
Surdocegueira	139	*0,28*	210	*0,32*	203	*0,34*
Autismo Infantil	317	*0,64*	520	*0,80*	210	*0,35*
Síndrome de Asperger	309	*0,62*	501	*0,77*	669	*1,12*
Síndrome de Rett	68	*0,14*	192	*0,30*	253	*0,43*
Transtorno Desintegrativo	128	*0,26*	298	*0,46*	333	*0,56*
Deficiência Mental	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*	NÃO SE APLICA	*0,00*
Total casos válidos	50.940		54.601		62.124	
Redundâncias	1127		0		2.628	
Total NEE	49.813		64.971		59.496	
TOTAL	11.449.222		11.589.194		12.043.993	

Fonte: A autora a partir dos Censos Superiores de 2009 a 2018.

Descrição da Tabela 1 #PraCegoVer. Nesta ampliação a tabela precisou ser dividida e 6 páginas e não em 2 como no original. Linha 1 e 2: tipo de NEE, 2009 a 2018, número, porcentagem NEE. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Baixa visão: 6.881, 29,74%, 7.292, 28,93%, 7.395, 25,47%, 8.399, 24,24%, 8.830, 23,36%, 10.351, 22,96%, 12.297, 23,79%, 14.675, 29,46%, 14.236, 21,91%, 17.041, 28,64%. Cegueira: 3.063, 13,24%, 3.957, 15,70%, 4.741, 16,33%, 5.186, 14,96%, 5.773, 15,27%, 2.442, 5,42%, 2.582, 5,00%, 2.858, 5,74%, 2.909, 4,48%, 3.398, 5,71%. Total Deficiência Visual: negrito, 9.944, 42,98%, 11.249, 44,63%, 12.136, 41,80%, 13.585, 39,20%, 14.603, 38,64%, fim negrito, 12.793, 28,37%, 14.879, 28,79%, 17.533, 35,20%, 17.135, 26,53%, 20.439, 34,35%. Deficiência Auditiva: 5.207, 22,51%, 3.179, 12,61%, 5.065, 17,45%, 7.464, 21,54%, 8.559, 22,65%, 7.667, 17,00%, 7.550, 14,61%, 7.124, 14,30%, 7.572, 11,65%, 8.204, 13,79%. Surdez: 2.280, 9,86%, 2.893, 11,48%, 2.067, 7,12%, 2.197, 6,34%, 2.061, 5,45%, 2.361, 5,24%, 2.464, 4,77%, 2.520, 5,06%, 2.857, 4,40%, 3.053, 5,13%. Deficiência Física: 4.979, 21,52%, 7.069,

28,05%, 7.732, 26,63%, 9.007, 25,99%, 10.354, 27,39%, início negrito, 14.216, 31,53%, 18.210, 35,23%, 18.319, 36,78%, 20.146, 31,01%, 21.762, 36,58%. Deficiência Intelectual: não se aplica, 0, 597, 2,37%, 597, 2,06%, 744, 2,15%, 746, 1,97%, 1.346, 2,99%, 2.280, 4,41%, 1.895, 3,80%, 2.724, 4,19%, 3.662, 6,16%. Deficiência Múltipla: 553, 2,39%, 543, 2,15%, 985, 3,39%, 666, 1,92%, 524, 1,39%, 781, 1,73%, 844, 1,63%, 1.079, 2,17%, 961, 1,48%, 1.336, 2,25%. Superdotação: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 1.198, 4,13%, 1.370, 3,95%, 1.316, 3,48%, 5.295, 11,74%, 5.883, 11,38%, 1.509, 3,03%, 1.475, 2,27%, 2.000, 3,36%. Surdo-cegueira: 210, 0,91%, 282, 1,12%, 211, 0,73%, 171, 0,49%, 208, 0,55%, 152, 0,34%, 156, 0,30%, 139, 0,28%, 210, 0,32%, 203, 0,34%. Autismo Infantil: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 49, 0,17%, 192, 0,55%, 171, 0,45%, 1.150, 2,55%, 231, 0,45%, 317, 0,64%, 520, 0,80%, 210, 0,35%.Síndrome de Asperger: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 35, 0,12%, 46, 0,13%, 72, 0,19%, 147, 0,33%, 197, 0,38%, 309, 0,62%, 501, 0,77%, 669, 1,12%. Síndrome de Rett: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 32, 0,11%, 27, 0,08%, 31, 0,08%, 88, 0,20%,

57, 0,11%, 68, 0,14%, 192, 0,30%, 253, 0,43%. Transtorno Desintegrativo: não se aplica, 0, não se aplica, 0, 53, 0,18%, 62, 0,18%, 85, 0,22%, 173, 0,38%, 146, 0,28%, 128, 0,26%, 298, 0,46%, 333, 0,56%. Deficiência Mental: 540, 2,33%, 2010 em diante não se aplica. Total casos válidos: 23.713, 102,50%, 25.812, 102,41%, 30.160, 103,88%, 35.531, 102,52%, 38.730, 102,47%, 46.169, 102,40%, 52.897, 102,34%, 50.940, 102,26%, 54.601, 84,04%, 62.124, 104,42%. Redundâncias: 578, 2,50%, 607, 2,41%, 1.127, 3,88%, 875, 2,52%, 934, 2,47%, 1.081, 2,40%, 1.212, 2,34%, 1.127, 2,26%, 0, 0%, 2.628, 4,42%. Total NEE: 23.135, 100%, 25.205, 100%, 29.033, 100%, 34.656, 100%, 37.796, 100%, 45.088, 100%, 51.685, 100%, 49.813, 100%, 64.971, 100%, 59.496, 100%. Total: 6.982.018, vazia, 8.337.219, vazia, 8.961.724, vazia, 9.565.483, vazia, 9.929.289, vazia, 10.793.935, vazia, 11.187.296, vazia, 11.449,222, vazia, 11.589.194, vazia, 12.043.993, vazia.

APÊNDICE G

Tabela 2 – Ajuda à pessoa com deficiência dos cursos (2009-2018)

		AJUDA DEFICIENTE									
Região		2009		2010		2011		2012		2013	
	UF's IBGE	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Norte	11 Rondônia	454	*0,72*	165	*0,55*	187	*0,61*	181	*0,56*	194	*0,60*
	12 Acre	199	*0,32*	75	*0,25*	94	*0,31*	54	*0,17*	60	*0,19*
	13 Amazonas	708	*1,12*	412	*1,38*	572	*1,86*	639	*1,98*	325	*1,00*
	14 Roraima	181	*0,29*	70	*0,23*	92	*0,30*	101	*0,31*	95	*0,29*
	15 Pará	1146	*1,81*	443	*1,48*	540	*1,76*	511	*1,59*	648	*2,00*
	16 Amapá	162	*0,26*	105	*0,35*	106	*0,34*	102	*0,32*	95	*0,29*
	17 Tocantins	444	*0,70*	101	*0,34*	122	*0,40*	130	*0,40*	103	*0,32*
Sul	41 Paraná	4.389	*6,95*	1874	*6,28*	1826	*5,94*	1977	*6,14*	2001	*6,18*
	42 Santa Catarina	2.801	*4,43*	1249	*4,19*	1277	*4,15*	1262	*3,92*	1379	*4,26*
	43 Rio Grande do Sul	3.734	*5,91*	1819	*6,10*	1990	*6,47*	1944	*6,04*	2001	*6,18*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE											
Região	**UF's IBGE**	**2014**		**2015**		**2016**		**2017**		**2018**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**
Norte	11 Rondônia	218	*0,66*	*227*	*0,67*	253	*0,73*	264	*0,74*	*294*	*0,77*
	12 Acre	106	*0,32*	100	*0,30*	108	*0,31*	111	*0,31*	119	*0,31*
	13 Amazonas	344	*1,03*	327	*0,97*	405	*1,17*	424	*1,19*	480	*1,25*
	14 Roraima	89	*0,27*	114	*0,34*	110	*0,32*	102	*0,29*	116	*0,30*
	15 Pará	654	*1,97*	628	*1,85*	705	*2,03*	720	*2,02*	802	*2,10*
	16 Amapá	134	*0,40*	130	*0,38*	153	*0,44*	153	*0,43*	163	*0,43*
	17 Tocantins	148	*0,44*	203	*0,60*	210	*0,61*	235	*0,66*	244	*0,64*
Sul	41 Paraná	2162	*6,50*	2137	*6,31*	2184	*6,29*	2164	*6,06*	*2252*	*5,89*
	42 Santa Catarina	1390	*4,18*	1357	*4,01*	1396	*4,02*	1427	*4,00*	1462	*3,82*
	43 Rio Grande do Sul	2093	*6,29*	2171	*6,41*	2196	*6,33*	2253	*6,31*	*2290*	*5,99*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE											
Região	UF's IBGE	2009		2010		2011		2012		2013	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Nordeste	21 Maranhão	511	*0,81*	227	*0,76*	286	*0,93*	274	*0,85*	330	*1,02*
	22 Piauí	351	*0,56*	252	*0,84*	259	*0,84*	283	*0,88*	293	*0,90*
	23 Ceará	591	*0,94*	299	*1,00*	401	*1,30*	389	*1,21*	515	*1,59*
	24 Rio Grande do Norte	353	*0,56*	251	*0,84*	265	*0,86*	293	*0,91*	391	*1,21*
	25 Paraíba	493	*0,78*	319	*1,07*	296	*0,96*	307	*0,95*	330	*1,02*
	26 Pernambuco	968	*1,53*	575	*1,93*	645	*2,10*	663	*2,06*	735	*2,27*
	27 Alagoas	326	*0,52*	85	*0,28*	215	*0,70*	214	*0,66*	253	*0,78*
	28 Sergipe	404	*0,64*	172	*0,58*	205	*0,67*	227	*0,71*	229	*0,71*
	29 Bahia	2.440	*3,86*	814	*2,73*	877	*2,85*	977	*3,03*	1207	*3,73*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE											
Região	UF's IBGE	2014		2015		2016		2017		2018	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Nordeste	21 Maranhão	385	*1,16*	400	*1,18*	442	*1,27*	501	*1,40*	608	*1,59*
	22 Piauí	354	*1,06*	494	*1,46*	472	*1,36*	503	*1,41*	535	*1,40*
	23 Ceará	673	*2,02*	761	*2,25*	846	*2,44*	923	*2,59*	981	*2,56*
	24 Rio Grande do Norte	408	*1,23*	407	*1,20*	455	*1,31*	470	*1,32*	501	*1,31*
	25 Paraíba	412	*1,24*	453	*1,34*	434	*1,25*	413	*1,16*	518	*1,35*
	26 Pernambuco	790	*2,37*	786	*2,32*	830	*2,39*	897	*2,51*	1061	*2,77*
	27 Alagoas	250	*0,75*	239	*0,71*	224	*0,65*	226	*0,63*	284	*0,74*
	28 Sergipe	247	*0,74*	257	*0,76*	289	*0,83*	296	*0,83*	330	*0,86*
	29 Bahia	1231	*3,70*	1296	*3,83*	1425	*4,11*	1561	*4,37*	1782	*4,66*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE											
Região	**UF's IBGE**	**2009**		**2010**		**2011**		**2012**		**2013**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**
Sudeste	31 Minas Gerais	4.691	*7,43*	2479	*8,31*	2602	*8,46*	2839	*8,82*	2732	*8,44*
	32 Espírito Santo	724	*1,15*	443	*1,48*	434	*1,41*	520	*1,62*	463	*1,43*
	33 Rio de Janeiro	2.843	*4,50*	1693	*5,67*	1951	*6,35*	1909	*5,93*	1797	*5,55*
	35 São Paulo	**12.186**	***19,29***	**6301**	***21,12***	**6545**	***21,29***	**7056**	***21,92***	**7041**	***21,74***
Centro Oeste	50 Mato Grosso do Sul	1.209	*1,91*	284	*0,95*	297	*0,97*	304	*0,94*	333	*1,03*
	51 Mato Grosso	1.187	*1,88*	405	*1,36*	479	*1,56*	507	*1,57*	525	*1,62*
	52 Goiás	1.372	*2,17*	601	*2,01*	800	*2,60*	781	*2,43*	878	*2,71*
	53 DF	780	*1,23*	639	*2,14*	592	*1,93*	575	*1,79*	500	*1,54*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE										
Região	**UF's IBGE**	**2014**		**2015**		**2016**		**2017**		**2018**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**	**NUM**	**%**
Sudeste	31 Minas Gerais	2854	*8,58*	2977	*8,79*	3094	*8,92*	3280	*9,19*	3460	*9,04*
	32 Espírito Santo	535	*1,61*	593	*1,75*	606	*1,75*	646	*1,81*	696	*1,82*
	33 Rio de Janeiro	1931	*5,80*	2031	*6,00*	2101	*6,06*	2225	*6,23*	2138	*5,59*
	35 São Paulo	***7393***	***22,22***	***7448***	***21,99***	***7565***	***21,80***	***7430***	***20,82***	***7662***	***20,03***
Centro Oeste	50 Mato Grosso do Sul	425	*1,28*	431	*1,27*	445	*1,28*	377	*1,06*	419	*1,10*
	51 Mato Grosso	569	*1,71*	539	*1,59*	572	*1,65*	613	*1,72*	656	*1,71*
	52 Goiás	877	*2,64*	995	*2,94*	1031	*2,97*	939	*2,63*	1157	*3,02*
	53 DF	546	*1,64*	554	*1,64*	711	*2,05*	753	*2,11*	766	*2,00*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

		AJUDA DEFICIENTE							
	UF's IBGE	2009		2010		2011		2012	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%	NUM	%
Totais	**Possui o Item**	45.647	*72,26*	22.152	*74,25*	23.955	*77,91*	25.019	*77,71*
	Total Válido	63.051	*99,81*	28.900	*96,87*	29.699	*96,59*	31.043	*96,42*
	Omissos	121	*0,19*	935	*3,13*	1.047	*3,41*	1.151	*3,58*
	Total	63.172	*100,00*	29.835	*100,00*	30.746	*100,00*	32.194	*100,00*
Totais Regiões	**Norte**	3.294	*5,21*	1.371	*4,60*	1.713	*5,57*	1.718	*5,34*
	Nordeste	6.437	*10,19*	2.994	*10,04*	3.449	*11,22*	3.627	*11,27*
	Sudeste	**20.444**	***32,36***	**10.916**	***36,59***	**11.532**	***37,51***	**12.324**	***38,28***
	Sul	5.645	*16,97*	5.665	*16,72*	5.776	*16,65*	5.844	*16,37*
	Centro-Oeste	2.417	*7,26*	2.519	*7,44*	2.759	*7,95*	2.682	*7,51*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

		AJUDA DEFICIENTE					
	UF's IBGE	2013		2014		2015	
		NUM	%	NUM	%	NUM	%
Total	**Possui o Item**	25.453	*78,60*	27.218	*81,80*	28.055	*82,82*
	Total Válido	31.121	*96,11*	31.905	*95,89*	32.397	*95,64*
	Omissos	1.261	*3,89*	1.368	*4,11*	1.476	*4,36*
	Total	32.382	*100,00*	33.273	*100,00*	33.873	*100,00*
Totais Regiões	**Norte**	1.520	*4,69*	10.046	*15,90*	4.887	*16,38*
	Nordeste	4.283	*13,23*	61.764	*124,10*	46.872	*126,48*
	Sudeste	**12.033**	***37,16***	**1.992**	***5,99***	**2.088**	***6,16***
	Sul	6.004	*15,69*	72.903	*115,40*	34.200	*114,63*
	Centro-Oeste	2.998	*7,84*	28.506	*56,59*	19.100	*60,75*

Continuação da tabela de ajuda à pessoa com deficiência.

AJUDA DEFICIENTE							
	UF's IBGE	**2016**		**2017**		**2018**	
		NUM	***%***	**NUM**	***%***	**NUM**	***%***
Total	**Possui o Item**	29.262	*84,34*	29.906	*83,79*	31.776	*83,06*
	Total Válido	33.031	*95,20*	33.581	*94,08*	35.076	*91,69*
	Omissos	1.664	*4,80*	2.112	*5,92*	3.180	*8,31*
	Total	34.695	*100,00*	35.693	*100,00*	38.256	*100,00*
Totais Regiões	**Norte**	5.274	*17,15*	5.747	*17,85*	5.949	*18,37*
	Nordeste	48.748	*128,92*	49.962	*128,01*	51.701	*127,14*
	Sudeste	**2.314**	***6,67***	**2.305**	***6,46***	**2.579**	***6,74***
	Sul	35.908	*116,79*	37.539	*116,60*	38.185	*117,92*
	Centro-Oeste	20.067	*62,11*	20.850	*62,17*	21.035	*60,69*

Fonte: A autora a partir dos Censos da Educação de 2009 a 2018.

Descrição da Tabela 2 #PraCegoVer. Para ampliação a tabela foi dividida em 9 páginas, no original está em 6 páginas. Linhas 1 e 2: Região, Unidades Federativas IBGE, 2009 a 2018, número porcentagem. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Norte. 11 Rondônia: 454, 0,72%, 165, 0,55%, 187, 0,61%, 181, 0,56%, 194, 0,60%, 218, 066%, 227, 0,67%, 253, 0,73%, 264, 0,74%, 294, 0,77%. 12 Acre: 199, 0,32%, 75, 0,25%, 94, 0,31%, 54, 0,17%, 60, 0,19%, 106, 0,32%, 100, 0,30%, 108, 0,31%, 111, 0,31%, 119, 0,31%. 13 Amazonas: 708, 1,12%, 412, 1,38%, 572, 1,86%, 639, 1,98%, 325, 1,00%, 344, 1,03%, 327, 0,97%, 405, 1,17%, 424, 1,19%, 480, 1,25%. 14 Roraima: 181, 0,29%, 70, 0,23%, 92, 0,30%, 101, 0,31%, 95, 0,29%, 89, 0,27%, 114, 0,34%, 110, 0,32%, 102, 0,29%, 116, 0,30%. 15 Pará: 1.146, 1,81%, 443, 1,48%, 540, 1,76%, 511, 1,59%, 648, 2,00%, 654, 1,97%, 628, 1,85%, 705, 2,03%, 720, 2,02%, 802, 2,10%. 16 Amapá: 162, 0,26%, 105, 0,35%, 106, 0,34%, 102, 0,32%, 95, 0,29%, 134, 0,40%, 130, 0,38%, 153, 0,44%, 153, 0,43%, 163, 0,43%. 17 Tocantins: 444, 0,70%, 101, 0,34%, 122, 0,40%, 130, 0,40%, 103,

0,32%, 148, 0,44%, 203, 0,60%, 210, 0,61%, 235, 0,66%, 244, 0,64%. Total Norte: 3.294, 5,21%, 1.371, 4,60%, 1.713, 5,57%, 1.718, 5,34%, 1.520, 4,69%, 1.693, 5,09%, 1.729, 5,10%, 1.944, 5,60%, 2.009, 5,63%, 2.218, 5,80%. Sul. 41 Paraná: 4.389, 6,95%, 1.874, 6,28%, 1.826, 5,94%, 1.977, 6,14%, 2.001, 6,18%, 2.162, 6,50%, 2.137, 6,31%, 2.184, 6,29%, 2.164, 6,06%, 2.252, 5,89%. 42 Santa Catarina: 2.801, 4,43%, 1.249, 4,19%, 1.277, 4,15%, 1.262, 3,92%, 1.379, 4,26%, 1.390, 4,18%, 1.357, 4,01%, 1.396, 4,02%, 1.427, 4,00%, 1.462, 3,82%. 43 Rio Grande do Sul: 3.734, 5,91%, 1.819, 6,10%, 1.990, 6,47%, 1.944, 6,04%, 2.001, 6,18%, 2.093, 6,29%, 2.171, 6,41%, 2.196, 6,33%, 2.253, 6,31%, 2.290, 5,99%. Total Sul: 10.924, 17,29%, 4.942, 16,56%, 5.093, 16,56%, 5.183, 16,10%, 5.381, 16,62%, 5.645, 16,97%, 5.665, 16,72%, 5.776, 16,65%, 5.844, 16,37%, 6.004, 15,69%. Nordeste. 21 Maranhão: 511, 0,81%, 227, 0,76%, 286, 0,93%, 274, 0,85%, 330, 1,02%, 385, 1,16%, 400, 1,18%, 442, 1,27%, 501, 1,40%, 608, 1,59%. 22 Piauí: 351, 0,56%, 252, 0,84%, 259, 0,84%, 283, 0,88%, 293, 0,90%, 354, 1,06%, 494, 1,46%, 472, 1,36%, 503,

1,41%, 535, 1,40%. 23 Ceará: 591, 0,94%, 299, 1,00%, 401, 1,30%, 389, 1,21%, 515, 1,59%, 673, 2,02%, 761, 2,25%, 846, 2,44%, 923, 2,59%, 981, 2,56%. 24 Rio Grande do Norte: 353, 0,56%, 251, 0,84%, 265, 0,86%, 293, 0,91%, 391, 1,21%, 408, 1,23%, 407, 1,20%, 455, 1,31%, 470, 1,32%, 501, 1,31%. 25 Paraíba: 493, 0,78%, 319, 1,07%, 296, 0,96%, 307, 0,95%, 330, 1,02%, 412, 1,24%, 453, 1,34%, 434, 1,25%, 413, 1,16%, 518, 1,35%. 26 Pernambuco: 968, 1,53%, 575, 1,93%, 645, 2,10%, 663, 2,06%, 735, 2,27%, 790, 2,37%, 786, 2,32%, 830, 2,39%, 897, 2,51%, 1.061, 2,77%. 27 Alagoas: 326, 0,52%, 85, 0,28%, 215, 0,70%, 214, 0,66%, 253, 0,78%, 250, 0,75%, 239, 0,71%, 224, 0,65%, 226, 0,63%, 284, 0,74%. 28 Sergipe: 404, 0,64%, 172, 0,58%, 205, 0,67%, 227, 0,71%, 229, 0,71%, 247, 0,74%, 257, 0,76%, 289, 0,83%, 296, 0,83%, 330, 0,86%. 29 Bahia: 2.440, 3,86%, 814, 2,73%, 877, 2,85%, 977, 3,03%, 1.207, 3,73%, 1.231, 3,70%, 1.296, 3,83%, 1.425, 4,11%, 1.561, 4,37%, 1.782, 4,66%. Total Nordeste: 6.437, 10,19%, 2.994, 10,04%, 3.449, 11,22%, 3.627, 11,27%, 4.283, 13,23%, 4.750, 14,28%, 5.093, 15,04%, 5.417, 15,61%, 5.790, 16,22%,

6.600, 17,25%. Sudeste. 31 Minas Gerais: 4.691, 7,43%, 2.479, 8,31%, 2.602, 8,46%, 2.839, 8,82%, 2.732, 8,44%, 2.854, 8,58%, 2.977, 8,79%, 3.094, 8,92%, 3.280, 9,19%, 3.460, 9,04%. 32 Espírito Santo: 724, 1,15%, 443, 1,48%, 434, 1,41%, 520, 1,62%, 463, 1,43%, 535, 1,61%, 593, 1,75%, 606, 1,75%, 646, 1,81%, 696, 1,82%. 33 Rio de Janeiro: 2.843, 4,50%, 1.693, 5,67%, 1.951, 6,35%, 1.909, 5,93%, 1.797, 5,55%, 1.931, 5,80%, 2.031, 6,00%, 2.101, 6,06%, 2.225, 6,23%, 2.138, 5,59%. Negrito 35 São Paulo: 12.186, 19,29%, 6.301, 21,12%, 6.545, 21,29%, 7.056, 21,92%, 7.041, 21,74%, 7.393, 22,22%, 7.448, 21,99%, 7.565, 21,80%, 7.430, 20,82%, 7.662, 20,03%. Total Sudeste: 20.444, 32,36%, 10.916, 36,59%, 11.532, 37,51%, 12,324, 38,28%, 12.033, 37,16%, 12.713, 38,21%, 13.049, 38,52%, 13.366, 38,52%, 13.581, 38,05%, 13.956, 36,48% fim negrito. Centro-Oeste. 50 Mato Grosso do Sul: 1.209, 1,91%, 284, 0,95%, 297, 0,97%, 304, 0,94%, 333, 1,03%, 425, 1,28%, 431, 1,27%, 445, 1,28%, 377, 1,06%, 419,1,10%. 51 Mato Grosso: 1.187, 1,88%, 405, 1,36%, 479, 1,56%, 507, 1,57%, 525, 1,62%, 569, 1,71%, 539, 1,59%, 572, 1,65%, 613,

1,72%, 656, 1,71%. 52 Goiás: 1.372, 2,17%, 601, 2,01%, 800, 2,60%, 781, 2,43%, 878, 2,71%, 877, 2,64%, 995, 2,94%, 1.031, 2,97%, 939, 2,63%, 1.157, 3,02%. 53 Distrito Federal: 780, 1,23%, 639, 2,14%, 592, 1,93%, 575, 1,79%, 500, 1,54%, 546, 1,64%, 554, 1,64%, 711, 2,05%, 753, 2,11%, 766, 2,00%. Total Centro-Oeste: 4.548, 7,20%, 1.929, 6,47%, 2.168, 7,05%, 2.167, 6,73%, 2.236, 6,91%, 2.417, 7,26%, 2.519, 7,44%, 2.759, 7,95%, 2.682, 7,51%, 2.998, 7,84%. Possui o item: 45.647, 72,26%, 22.152, 74,25%, 23.955, 77,91%, 25.019, 77,71%, 25.453, 78,60%, 27.218, 81,80%, 28.055, 82,82%, 29.262, 84,34%, 29.906, 83,79%, 31.776, 83,06%. Total válido: 63.051, 99,81%, 28.900, 96,87%, 29.699, 96,59%, 31.043, 96,42%, 31.121, 96,11%, 31.905, 95,89%, 32.397, 95,64%, 33.031, 95,20%, 33.351, 94,08%, 35.076, 91,69%. Omissos: 121, 0,19%, 935, 3,13%, 1.047, 3,41%, 1.151, 3,58%, 1.261, 3,89%, 1.368, 4,11%, 1.476, 4,36%, 1.664, 4,80%, 2.112, 5,92%, 3.180, 8,31%. Total: 63.172, 100%, 29.835, 100%, 30.746, 100%, 32.194, 100%, 32.382, 100%, 33.273, 100%, 33.873, 100%, 34.695, 100%, 35.693, 100%, 38.256, 100%.

APÊNDICE H

Tabela 3 – Acessibilidade Arquitetônica dos Locais de Oferta (2017 e 2018)

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA					
Regiões	**UF's IBGE**	**2017**		**2018**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**
Norte	11 Rondônia	2964	*0,83*	4868	*0,63*
	12 Acre	1043	*0,29*	1529	*0,20*
	13 Amazonas	2866	*0,80*	3960	*0,52*
	14 Roraima	541	*0,15*	746	*0,10*
	15 Pará	8303	*2,33*	14481	*1,89*
	16 Amapá	870	*0,24*	1271	*0,17*
	17 Tocantins	2342	*0,66*	3568	*0,46*
Sul	41 Paraná	14696	*4,12*	23533	*3,07*
	42 Santa Catarina	10900	*3,05*	16967	*2,21*
	43 Rio Grande do Sul	14828	*4,15*	23089	*3,01*

Continuação tabela de acessibilidade arquitetônica.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA					
Regiões	**UF's IBGE**	**2017**		**2018**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**
Nordeste	21 Maranhão	4587	*1,28*	8922	*1,16*
	22 Piauí	2993	*0,84*	5148	*0,67*
	23 Ceará	5106	*1,43*	11679	*1,52*
	24 Rio Grande do Norte	2776	*0,78*	4308	*0,56*
	25 Paraíba	2736	*0,77*	4889	*0,64*
	26 Pernambuco	5727	*1,60*	9849	*1,28*
	27 Alagoas	2355	*0,66*	4013	*0,52*
	28 Sergipe	2039	*0,57*	3162	*0,41*
	29 Bahia	14032	*3,93*	21751	*2,83*

Continuação tabela de acessibilidade arquitetônica

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA					
Regiões	**UF's IBGE**	**2017**		**2018**	
		NUM	**%**	**NUM**	**%**
Sudeste	31 Minas Gerais	24248	*6,79*	40086	*5,22*
	32 Espírito Santo	4769	*1,34*	7862	*1,02*
	33 Rio de Janeiro	7917	*2,22*	14506	*1,89*
	35 São Paulo	**45614**	***12,78***	**70747**	***9,22***
Centro Oeste	50 Mato Grosso do Sul	5660	*1,59*	7767	*1,01*
	51 Mato Grosso	5907	*1,65*	9197	*1,20*
	52 Goiás	8936	*2,50*	13149	*1,71*
	53 Distrito Federal	3139	*0,88*	5129	*0,67*

Fonte: A autora, com base nos dados do Censo de 2017 e 2018.

Descrição da Tabela 3 #PraCegoVer. Para ampliação a tabela foi dividida em 3 páginas no original estava em 1 página. Linhas 1 e 2: Regiões, unidades federativas, 2017, 2018, número, porcentagem. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Norte. 11 Rondônia: 2.964, 0,83%, 4.868, 0,63%. 12 Acre: 1.043, 0,29%, 1.529, 0,20%. 13 Amazonas: 2.866, 0,80%, 3.960, 0,52%. 14 Roraima: 541, 0,15%, 746, 0,10%. 15 Pará: 8.303, 2,33%, 14.481, 1,89%. 16 Amapá: 870, 0,24%, 1.271, 0,17%. 17 Tocantins: 2.342, 0,66%, 3.568, 0,46%. Total Norte: 18.929, 5,30%, 30.423, 3,96%. Sul. 41 Paraná: 14.696, 4,12%, 23.533, 3,07%. 42 Santa Catarina: 10.900, 3,05%, 16.967, 2,21%. Rio Grande do Sul: 14.828, 4,15%, 23.089, 3,01%. Total Sul: 40.424, 11,32%, 63.589, 8,28%. Nordeste, 21 Maranhão: 4.587, 1,28%, 8.922, 1,16%. 22 Piauí: 2.993, 0,84%, 5.148, 0,67%. 23 Ceará: 5.106, 1,43%, 11.679, 1,52%. 24 Rio Grande do Norte: 2.776, 0,78%, 4.308, 0,56%. 25 Paraíba: 2.736, 0,77%, 4.889, 0,64%. 26 Pernambuco:

5.727, 1,60%, 9.849, 1,28%. 27 Alagoas: 2.355, 0,66%, 4.013, 0,52%. 28 Sergipe: 2.039, 0,57%, 3.162, 0,41%. 29 Bahia: 14.032, 3,93%, 21.751, 2,83%. Total Nordeste: 42.351, 11,86%, 73.721, 9,60%. Sudeste. 31 Minas Gerais: 24.248, 6,79%, 40.086, 5,22%.32 Espírito Santo: 4.769, 1,34%, 7.862, 1,02%, 33 Rio de Janeiro: 7.917, 2,22%, 14.506, 1,89%. Início negrito. 35 São Paulo: 45.614, 12,78%, 70.747, 9,22%. Total Sudeste: 82.548, 23,12%, 133.201, 17,35%. Fim negrito. Centro-Oeste. 50 Mato Grosso do Sul: 5.660, 1,59%, 7.767, 1,01%. 51 Mato Grosso: 5.907, 1,65%, 9.197, 1,20%. 52 Goiás: 8.936, 2,50%, 13.149, 1,71%. 53 Distrito Federal: 3.139, 0,88%, 5.129, 0,67%. Total Centro-Oeste: 23.642, 6,62%, 35.242, 4,59%. Possui o item: 207.894, 58,23%, 3336.176, 43,79%. Total Pesquisado: 210.855, 59,06%, 349.438, 45,52%. Omissos: 146.166, 40,94%, 418.286, 54,48%. Negrito Total fim negrito: 357.021, 100%, 767.724, 100%.

APÊNDICE I

Tabela 4 - Tipos de deficiências dos docentes (2009-2018)

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR									
TIPO DE DEFICIÊNCIA	**2009**		**2010**		**2011**		**2012**		
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**% TOT**
Baixa Visão	220	*17,35*	234	*21,35*	230	*20,76*	238	*21,29*	
Cegueira	37	*2,92*	33	*3,01*	40	*3,61*	38	*3,40*	
Docentes com DV	*257*	*20,27*	*267*	*24,36*	*270*	*24,37*	*276*	*24,69*	
Deficiência Auditiva	174	*13,72*	213	*19,43*	211	*19,04*	207	*18,52*	
Surdez	39	*3,08*	44	*4,01*	55	*4,96*	56	*5,01*	
Deficiência Física	**505**	***39,83***	**554**	***50,55***	**555**	***50,09***	**564**	***50,45***	
Deficiência Intelectual	NA	*NA*	*7*	*0,64*	8	*0,72*	9	*0,81*	
Deficiência Múltipla	*24*	*1,89*	17	*1,55*	18	*1,62*	13	*1,16*	

Continuação tabela tipos de deficiência dos docentes.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR									
TIPO DE DEFICIÊNCIA	**2009**		**2010**		**2011**		**2012**		
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**% TOT**
Surdocegueira	6	*0,18*	1	*0,09*	*2*	*0,18*	1	*0,09*	
Deficiência Mental	6	*0,18*	NA	*NA*	NA	*NA*	NA	*NA*	*NA*
Total DEF	3277		1096		1108		1118		
Total	359.089		366882		378257		378939		

Continuação da tabela tipos de deficiência dos docentes.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR								
TIPO DE DEFICIÊNCIA	**2013**		**2014**		**2015**		**2016**	
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**
Baixa Visão	197	16,27	247	18,83	455	*26,13*	512	*28,01*
Cegueira	37	3,06	39	2,97	54	*3,10*	61	*3,34*
Total Docentes com DV	234	19,32	286	**21,80**	509	*29,24*	573	*31,35*
Deficiência Auditiva	249	20,56	273	20,81	340	*19,53*	345	*18,87*
Surdez	72	5,95	99	7,55	121	*6,95*	139	*7,60*
Deficiência Física	**663**	**54,75**	**658**	**50,15**	***779***	***44,74***	**775**	***42,40***
Deficiência Intelectual	0	0,00	1	0,08	1	*0,06*	0	*0,00*

Continuação da tabela tipos de deficiência dos docentes.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR								
TIPO DE DEFICIÊNCIA	**2013**		**2014**		**2015**		**2016**	
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**Num**	**% DEF**
Deficiência Múltipla	7	0,58	12	0,91	16	*0,92*	*22*	*1,20*
Surdocegueira	1	0,08	4		4	*0,23*	*7*	*0,38*
Deficiência Mental	NA	NA	NA		NA	*NA*		*0,00*
Total DEF	1211		1312		1741		1828	
Total	383683		396595		401299		397611	

Continuação da tabela tipos de deficiência dos docentes.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR					
TIPO DE DEFICIÊNCIA	**2017**		**2018**		
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**% TOT**
Baixa Visão	502	*25,44*	341	*19,70*	
Cegueira	82	*4,16*	70	*4,04*	
Total Docentes com DV	584	*29,60*	411	*23,74*	
Deficiência Auditiva	352	*17,84*	317	*18,31*	
Surdez	141	*7,15*	163	*9,42*	
Deficiência Física	**918**	***46,53***	**854**	***49,34***	
Deficiência Intelectual	1	*0,05*	1	*0,06*	

Continuação da tabela tipos de deficiência dos docentes.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2017		2018		
	Num	**% DEF**	**Num**	**% DEF**	**% TOT**
Deficiência Múltipla	14	*0,71*	13	*0,75*	
Surdocegueira	5	*0,25*	4	*0,23*	
Deficiência Mental	NA	*NA*	NA	*NA*	*NA*
Total DEF	1973		1731		
Total	392036		397893		

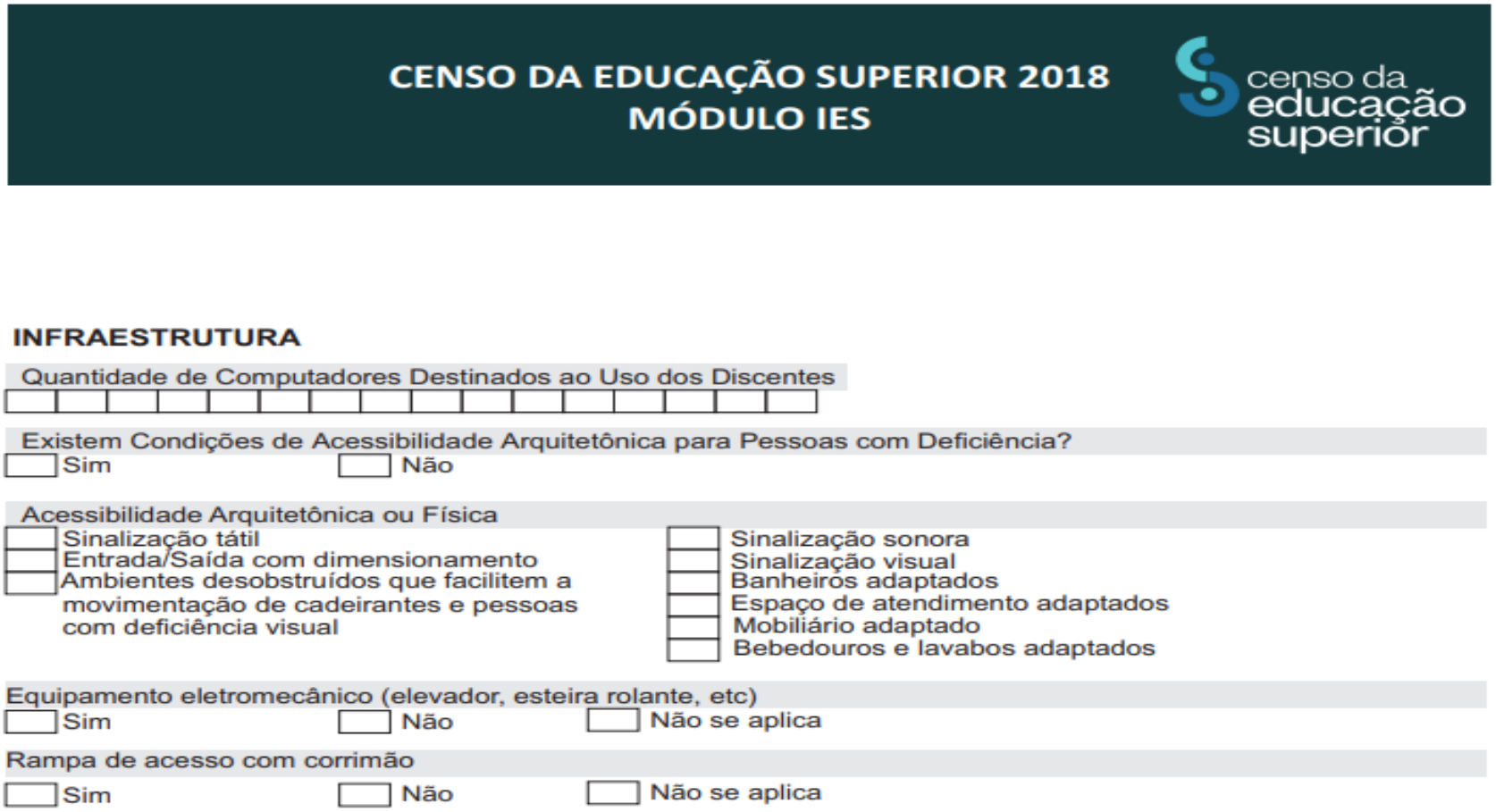
Fonte: A autora a partir dos Censos da Educação Superior de 2009-2018.

Descrição tabela 4 #PraCegoVer. Linhas 1 e 2: tipo de deficiência, 2009 a 2018, número, porcentagem deficiência. Dados de 2009 a 2018 em ordem crescente por ano. Baixa Visão: 220, 17,35%, 234, 21,35%, 230, 20,76%, 238, 21,29%, 197, 16,27%, 247, 18,83%, 455, 26,13%, 512, 28,01%, 502, 25,44%, 341, 19,70%. Cegueira: 37, 2,92%, 33, 3,01%, 40, 3,61%, 38, 3,40%, 37, 3,06%, 39, 2,97%, 54, 3,10%, 61, 3,34%, 82, 4,16%, 70, 4,04%. Início negrito Total Docentes com Deficiência Visual fim negrito: 257, 20,27%, 267, 24,36%, 270, 24,37%, 276, 24,69%, 234, 19,32%, 286, 21,80%, 509, 29,24%, 573, 31,35%, 584, 29,60%, 411, 23,74%. Deficiência Auditiva: 174, 13,72%, 213, 19,43%, 211, 19,04%, 207, 18,52%, 249, 20,56%, 273, 20,81%, 340, 19,53%, 345, 18,87%, 352, 17,84%, 317, 18,31%. Surdez: 39, 3,08%, 44, 4,01%, 55, 4,96%, 56, 5,01%, 72, 5,95%, 99, 7,55%, 121, 6,95%, 139, 7,60%, 141, 7,15%, 163, 9,42%. Início negrito. Deficiência Física: 505, 39,83%, 554, 50,55%, 555, 50,09%, 564, 50,45%, 663, 54,72%, 658, 50,15%, 779, 44,74%, 775, 42,40%, 918, 46,53%, 854, 49,34%. Fim negrito. Deficiência Intelectual: não se aplica, 0%, 7, 0,64%, 8,

0,72%, 9, 0,81%, 0, 0%, 1, 0,08%, 1, 0,06%, 0, 0%, 1, 0,05%, 1, 0,06%. Deficiência Múltipla: 24, 1,89%, 17, 1,55%, 18, 1,62%, 13, 1,16%, 7, 0,58%, 12, 0,91%, 16, 0,92%, 22, 1,20%, 14, 0,71%, 13, 0,75%. Surdo-cegueira: 6, 0,47%, 1, 0,09%, 2, 0,18%, 1, 0,09%, 1, 0,08%, 4, 0,30%, 4, 0,23%, 7, 0,38%, 5, 0,25%, 4, 0,23%. Deficiência Mental: 6, 0,47%, não se aplica nos anos de 2010 a 2018. Início negrito. Total Deficiências fim negrito: 1.268, 100%, 1.096, 100%, 1.108, 100%, 1.118, 100%, 1.211, 100%, 1.312, 100%, 1.741, 100%, 1.828, 100%, 1.973, 100%, 1.731, 100%. Início negrito. Total fim negrito: 359.089, vazia, 366.882, vazia, 378,257, vazia, 378.939, vazia, 383.683, vazia, 396.595, vazia, 401.299, vazia, 397.611, vazia, 392.611, vazia, 392, 036, vazia, 397.893, vazia.

ANEXOS

ANEXO I Figura 1 – Imagem do questionário do Censo da Educação Superior de 2018 sobre Acessibilidade Arquitetônica



Fonte: Censo da Educação Superior de 2018.

Descrição da Figura 1 #PraCegoVer. *Print* da página do Censo da Educação Superior de 2018. Título: Censo da Educação Superior 2018 Módulo IES. Subtítulo: Infraestrutura. Todos os itens possuem quadradinhos para resposta. Quantidade de computadores destinados ao uso dos discentes. Existem condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência: sim, não. Acessibilidade arquitetônica ou física: sinalização tátil, entrada/saída com dimensionamento, ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual, sinalização sonora, sinalização visual, banheiros adaptados, espaço de atendimento adaptados, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados. Equipamento eletromecânico (elevador, esteira rolante etc.): sim, não, não se aplica. Rampa de acesso com corrimão: sim, não, não se aplica. Término da dissertação.