

ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS

VISUAL IMPAIRMENT APPROACH IN THE INSTITUTIONAL PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE MINAS GERAIS FEDERAL UNIVERSITIES

ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD VISUAL EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONALES DE UNIVERSIDADES FEDERALES DE MINAS GERAIS

Pedro Henrique de Oliveira Silva¹
Aires da Conceição Silva²

RESUMO: Ao longo dos anos, diferentes paradigmas marcaram a Educação Especial (EE), cada um associado a períodos históricos e terminologias específicas. A análise desses paradigmas e seus termos permite identificar as políticas ou contextos históricos aos quais os documentos estão vinculados. Embora a EE seja predominantemente discutida nas políticas voltadas ao ensino básico, sua oferta também deve ser garantida no ensino superior, de acordo com as diretrizes inclusivas estabelecidas nas leis brasileiras. Essa obrigatoriedade deve ser apresentada nos documentos normativos das instituições de ensino, especialmente naqueles que orientam a prática pedagógica, como os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs). Esses documentos devem estar alinhados à base legal vigente e ao paradigma atual da EE, centrado na inclusão. O objetivo do presente trabalho foi analisar a abordagem da deficiência visual nos Projetos Pedagógicos institucionais de 11 universidades federais do estado de Minas Gerais utilizando como método a análise documental, segundo Ludke e André (2018) e Holsti (1969) associada à análise de conteúdo segundo Bardin (2016). A pesquisa revelou uma necessidade urgente de aprimorar a abordagem da deficiência visual nos Projetos Pedagógicos das universidades. O estudo mostra que 30% dos PPIs analisados, apresentam linguagem desatualizada, com termos associados a paradigmas já superados da educação especial.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT: Over the years, different paradigms have emerged regarding Special Education (SE), each associated with specific and well-defined historical periods and terminologies. The analysis of these paradigms and their terms allows us to identify the policies or historical contexts to which the documents are linked. Although SE is predominantly discussed in policies aimed at basic education, its provision must also be guaranteed in higher education, in accordance with the inclusive guidelines established in Brazilian laws. This obligation must be presented in the normative documents of educational institutions, especially those that guide pedagogical practice, such as Institutional Pedagogical Projects (IPPs). These documents must be aligned with the current legal basis and the current SE paradigm, centered on inclusion. The objective of this study was to analyze the visual impairment approach in the institutional Pedagogical Projects of 11 federal universities in the state of Minas Gerais using the documentary analysis method, according to Ludke and André (2018) and Holsti (1969), associated with content analysis according to Bardin (2016). The research revealed an urgent need to improve the visual impairment approach in the university Pedagogical Projects. The study shows that 30% of the IPPs analyzed present outdated language, with terms associated with outdated paradigms of special education.

Keywords: Accessibility. Higher education. Inclusion.

¹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual no Instituto Benjamin Constant (RJ). Instituto Benjamin Constant.

² Doutor em Química. Docente do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual no Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Instituto Benjamin Constant (RJ). Instituto Benjamin Constant.

RESUMEN: A lo largo de los años han surgido diferentes paradigmas en relación a la Educación Especial (EE), cada uno asociado a períodos históricos y terminologías específicos y bien definidos. El análisis de estos paradigmas y sus términos permite identificar las políticas o contextos históricos a los que se vinculan los documentos. Aunque la EE se discute predominantemente en las políticas dirigidas a la educación básica, su oferta también debe garantizarse en la educación superior, de acuerdo con las directrices inclusivas establecidas en las leyes brasileñas. Esta obligación debe estar presente en los documentos normativos de las instituciones educativas, especialmente aquellos que orientan la práctica pedagógica, como los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPIs). Estos documentos deben estar alineados con la base legal vigente y el paradigma actual de la EE, centrado en la inclusión. El objetivo de este estudio fue analizar el abordaje de la discapacidad visual en Proyectos Pedagógicos institucionales de 11 universidades federales del estado de Minas Gerais utilizando como método el análisis documental, según Ludke y André (2018) y Holsti (1969) asociado al análisis de contenido según Bardin (2016). La investigación reveló una necesidad urgente de mejorar el abordaje de la discapacidad visual en los Proyectos Pedagógicos de las universidades. El estudio muestra que el 30% de los PPIs analizados presentan un lenguaje desactualizado, con términos asociados a paradigmas obsoletos de la educación especial.

Palabras clave: Accesibilidad. Educación superior. Inclusión.

I. INTRODUÇÃO

A Educação Especial, desde o final dos anos 1990, é reconhecida como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, conforme o artigo 58 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar de sua consolidação formal nesse período, a Educação Especial passou por diversas transformações desde sua origem, marcadas pela transição do enfoque médico-terapêutico para o modelo educacional, especialmente a partir do final do século XX. Os chamados "paradigmas da Educação Especial" são construções históricas e sociogeográficas que, ao longo do tempo, influenciaram as políticas públicas e moldaram o ambiente escolar e o comportamento social no Brasil.

2

Inicialmente, o público-alvo da Educação Especial eram pessoas com deficiência, definidas como aquelas com incapacidades de longo prazo, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil em 2009 (Brasil, 2009). Com a evolução das políticas educacionais, esse público experimentou diferentes fases: segregação socioespacial, integração no ambiente escolar e, mais recentemente, inclusão. A adoção do paradigma inclusivo, impulsionada pela CDPD, trouxe mudanças significativas, permitindo que pessoas com deficiência alcançassem espaços antes inacessíveis, como o ensino superior.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme apontado por Silva (2024). Esse crescimento tem

gerado discussões sobre as políticas de inclusão nas instituições, incluindo os documentos normativos, a terminologia empregada e a adequação às políticas educacionais vigentes.

A partir de 1996, o ensino superior começou a refletir, ainda que de forma mais lenta, as mudanças promovidas na Educação Especial. Legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE) enfatizaram a necessidade de inclusão em todos os níveis de ensino. No entanto, enquanto diretrizes específicas foram desenvolvidas para o atendimento educacional especializado no ensino básico, o ensino superior ficou restrito à transversalidade das leis, carecendo de orientações detalhadas sobre procedimentos pedagógicos e documentos institucionais, como os Projetos Pedagógicos (PPs).

Por muito tempo, a discussão sobre inclusão no ensino superior concentrou-se na formação inicial e continuada de professores para a Educação Especial. O PNE de 2001, por exemplo, destacou a importância de incluir temas relacionados à deficiência nos currículos de cursos superiores (Brasil, 2001). Contudo, avanços nas diretrizes específicas para o atendimento especializado no ensino superior só começaram a ser vistos após 2015.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), promulgada em 2015 (Brasil, 2015), representou um marco nas políticas de inclusão. Além de garantir direitos fundamentais às pessoas com deficiência em diversas áreas, a LBI trouxe avanços importantes para a educação. No Capítulo II, Art. 8º, a lei estabelece o dever do Estado de assegurar o direito à educação em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. No Capítulo IV, Art. 28, a LBI prevê medidas como: garantir igualdade de oportunidades e condições no acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica; adotar medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; planejar estudos de caso, elaborar planos de atendimento educacional especializado e disponibilizar recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva; promover acessibilidade em edificações, ambientes e atividades relacionadas a todas as modalidades e níveis de ensino.

Com a LBI, emergiu a necessidade de revisar e desenvolver propostas de ensino inclusivo no ensino superior, com atenção especial aos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs). Esses documentos devem refletir o paradigma inclusivo atual, utilizando terminologias adequadas. O uso de termos inadequados pode comprometer a garantia de direitos fundamentais e dificultar a entrada e a permanência de estudantes com deficiência, conforme alertado por Sasaki (2011).

Baseando-se, portanto, nas mudanças de paradigmas em torno da Educação Especial; fundamentado na crescente ascensão no número de matrículas de pessoas com deficiência visual

e outros impedimentos no ensino superior; respaldado pelas mudanças no legislativo em torno da Educação Especial em todas as esferas de ensino, aqui com destaque especial para o ensino superior; e finalmente baseado nas análises documentais que mostram uma transversalidade ínfima que não garante uma normativa específica para a construção de documentos inclusivos ao ensino superior, a pesquisa tem como questão central: De que forma a deficiência visual é abordada nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) das universidades federais de Minas Gerais? O recorte da pesquisa se dá no estado de Minas Gerais por ser a unidade federativa com mais instituições de ensino superior públicas no Brasil. Como o enfoque é somente o ensino superior, também o recorte para universidades públicas foi necessário, afinal, outras instituições como os Institutos Federais também atendem a educação básica, o que foge aos interesses da pesquisa. Além da questão central, a pesquisa também buscou respostas para as seguintes questões: “quais os termos utilizados para se referir às pessoas com deficiência visual nos PPIs das universidades federais de Minas Gerais?”; “quais as propostas de atendimento educacional especializado (AEE) presentes nos projetos pedagógicos institucionais?”; “os PPIs apresentam termos em desuso associados a outros paradigmas superados da Educação Especial?”.

2. MÉTODO

4

2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL E A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

Segundo Ludke e André (2018, p. 44) a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, podendo não somente ser utilizada na confirmação de dados obtidos a partir de outros métodos, mas também para a coleta de dados iniciais de análise. Já na visão de Sá-Silva e colaboradores (2009, p. 13) a análise documental “apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação”.

Na análise documental “os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno” (Lima Junior et al., 2021, p. 42).

Os documentos, dos quais são retirados os dados, são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Sá-Silva et al., 2009, p. 6), e segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (Sá-Silva et al., 2009) podem ser classificados de três formas: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova

de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto.

Ainda segundo Ludke e André (2018), o método de análise documental apresenta uma série de benefícios ao utilizar os documentos como fonte primária de pesquisa, dentre eles podemos citar a estabilidade, a riqueza de dados que eles oferecem e o baixo custo, requerendo somente, na maioria dos casos, dedicação do pesquisador.

Sá-Silva e colaboradores (2009) apontam, baseados nas orientações de Cellard (2008), uma série de princípios para realização da análise documental. O primeiro deles é compreender e analisar o contexto histórico e sociocultural do documento, bem como a quem é transmitida a mensagem. “Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.” (Sá-Silva et al., 2009, p. 9). Compreendendo o contexto do documento, se torna possível ao pesquisador também avaliar a evolução do discurso do autor, quando este publica mais de uma versão em espaços temporais distintos. Para tanto é mister entender quem é(são) o(s) autor(es). Outro princípio é avaliar a procedência e a natureza do documento, como afirmar Sá-Silva e Cellard. “É importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (Cellard, 2008, p. 301), tal como “levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões” (Sá-Silva et al., 2009, p. 10). Por último, compreender a lógica do texto utilizando como guia palavras-chaves facilita a investigação do pesquisador.

No caso desta pesquisa, o universo escolhido foi o ensino superior e a inclusão. Com base nas questões de pesquisa, serão utilizados como objeto os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) das universidades públicas federais de Minas Gerais. A pesquisa se deu em Minas Gerais devido a sua representativa em relação ao ensino superior, sendo o estado com maior número de instituições públicas no Brasil desta classe. Houve a necessidade de um recorte em relação ao número de instituições que seriam alcançadas com a proposta de pesquisa, se restringindo somente às universidades federais (UFs), que atendem somente o ensino superior. Foram analisados os PPIs mais recentes disponibilizados nos sítios das onze instituições a seguir: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Foram analisados tanto os PPIs disponibilizados separadamente, quanto os incorporados ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

2.2 A ANÁLISE DO CONTEÚDO

A análise documental, como citado anteriormente, é um procedimento para o encontro da fonte de pesquisa primária, de acordo com as questões e objetivos da investigação, contudo a mesma não se configura como um método de processamento dos dados contidos no documento, então ela se associa frequentemente a outros métodos, sendo mais comum a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2016) o processo de análise de conteúdo se fundamenta em três etapas, sendo a primeira delas a pré-análise, a segunda a exploração do material e por fim, na terceira etapa o tratamento, processamento e interpretação do resultado. Na pré-análise ocorre a organização da pesquisa. Segundo a autora, esta etapa “corresponde a um período de instituições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas no plano de análise” (Bardin, 2016, p. 123). Também na pré-análise é definida a forma de registro dos dados obtidos na pesquisa, como descrito por Ludke e André (2018):

Alguns preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizarão esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. Essas anotações como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado etc. (Ludke; André, 2018, p. 49).

Outro ponto importante durante o planejamento inicial da pesquisa, na primeira etapa, é a definição das unidades de análise a serem investigadas. Segundo Sá-Silva e colaboradores (Sá-Silva et al., 2009, p. 11), estas podem ser “palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem”, o que pode variar a depender dos objetivos da pesquisa.

As unidades de análise podem ser classificadas em dois tipos: as unidades de registro e as unidades de contexto. Segundo Holsti (1969, apud Ludke; André, 2018, p. 49), as unidades de registro são “segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou determinado item”, sendo as mais utilizadas a palavra e o tema. No primeiro caso, todas as palavras do texto podem ser utilizadas como unidades de registro, dentro dos objetivos propostos, mas, também há possibilidade da utilização de palavras-chave ou palavra-tema. No caso da pesquisa por unidades de tema, o pesquisador investiga o texto por meio dos núcleos de sentido.

Quanto às unidades de contexto, elas são efetivas quando a análise da frequência das unidades de registro não é suficiente. Quando isto ocorre, é requerido do pesquisador analisar o contexto ao qual aquela unidade pertence. Neste aspecto, a pesquisa deixa de ter um viés puramente estatístico, e passa a assumir uma abordagem qualitativa. A pesquisa por unidade de contexto requer “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados [...] não é possível uma leitura neutra” (Moraes, 1999, p. 3).

Além da escolha das unidades de registro, na pré-análise podem ser definidas categorias as quais cada unidade será empregada, podendo receber valores distintos de pesquisa. A categorização, segundo Bardin (2016, p. 147) é “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas”. Esta categorização pode se dar a partir da primeira leitura do documento, quando se é observado muitas repetições de um termo no corpo do texto, mas em contextos distintos. A definição das categorias tende, neste caso, a auxiliar o pesquisador no processamento das informações contidas no documento.

Quanto à etapa de exploração do material, é o momento onde as definições da pré-análise são aplicadas ao objeto, e são coletadas as informações que serão a posteriori tratadas, interpretadas e traduzidas utilizando estatística simples ou outro meio representativo (Bardin, 2016).

É importante frisar que embora a pesquisa leve em conta pontos cruciais da análise de conteúdo, ela pode se modificar de acordo com a perspectiva, objetivos e aspirações do pesquisador. Como descreve Bardin (2016, p. 37): “A análise de conteúdo não é um instrumento pronto para ser utilizado, mas sim um conjunto de técnicas que o pesquisador adapta segundo seu problema e seu material”. Partindo deste ponto, baseado nas orientações de Lüdke e André (2018) e principalmente na análise de conteúdo de Bardin (2016), nesta pesquisa utilizou-se tanto as unidades de registro quanto às unidades de contexto em uma abordagem qualitativa. Observou-se tanto a repetição dos termos, e mensuração de resultados utilizando cálculo simples, quanto a semântica e o valor de sua utilização no documento. A categorização só definiu os critérios de inclusão e exclusão de termos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na metodologia proposta, foi realizada a análise dos documentos das onze instituições participantes disponibilizados na base de dados até a data da pesquisa. Os termos selecionados para a análise foram fundamentados em uma pesquisa realizada anteriormente nos

documentos normativos do Brasil (Silva; Silva, 2025), onde associou-se diversos paradigmas da Educação Especial às políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência de cada época.

Foram selecionadas para a verificação da atualidade do documento as unidades de registro: “deficiente”, “portador(es) de deficiência”, “pessoas com deficiência” e “inclusão”, sendo que a constatação dos termos “deficiente” e “portador(es) de deficiência” representariam para a análise desatualização e desacordo com a legislação vigente, enquanto as unidades “pessoa com deficiência” e “inclusão” representariam atualidade e acordo com a legislação. Equiparou-se em valor de pesquisa a “portador de deficiência” a unidade “portador de necessidades especiais”. Já no caso da última unidade “pessoa com deficiência”, quando verificado no texto “alunos com deficiência”, também houve equiparação em valor de pesquisa. Além disso, para verificar se de alguma forma o documento era inclusivo especificamente a deficiência visual, na análise foi incorporada, também, como unidades de registro, os termos “pessoas/alunos com deficiência visual”, “pessoas/alunos cegos”, “pessoas/alunos com baixa visão” e “pessoas/alunos com visão monocular”.

Para as unidades de registro que pudessem apresentar mais de um valor semântico, como por exemplo “deficiente”, que pode ser entendido como a falta de eficiência ou, no caso de políticas públicas nos anos 60/70, como pessoas com deficiência, foi traçado um valor representativo para a inclusão e exclusão durante o processo de categorização. No caso do termo “deficiente” só valeria, portanto, quando relacionado às políticas educacionais ou da educação especial.

Foi criado um valor representativo para cada unidade de registro, o que orientou o processamento das informações do texto de forma qualitativa. Os valores de pesquisa das unidades de registro variaram de acordo com a relevância do termo no contexto e atualidade em relação às políticas educacionais brasileiras. Foi atribuído o valor de um (1) as unidades associadas às políticas já superadas e ao termo “inclusão” que tem grande amplitude semântica. À unidade “pessoa com deficiência” atribuiu-se o valor (4), quando, no contexto, ela se referia a todos os impedimentos de origem física ou mental de forma universal. Por fim, atribui-se valor cinquenta (50) às unidades de registro que fazem referência direta à deficiência visual, abordando exclusivamente políticas voltadas a este público. Nesta escala, quanto maior a proximidade com a deficiência visual, foco central da pesquisa, maior a valorização da instituição no processamento estatístico. Os valores semânticos e de pesquisa podem ser apreciados na Tabela 1.

Tabela 1 - unidades de registro e valores.

Unidades de registro	Valor semântico	Valor de pesquisa
	Ineficiência	0
Deficiente	pessoa com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial	1
Portador de deficiência	pessoa com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial	1
Pessoa com deficiência	pessoa com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial	4
	incluir pessoas, em especial as com deficiência, no âmbito sócio-educacional	1
Inclusão	inserção dos mais distintos assuntos	0
Pessoa com deficiência visual	pessoa com perda significativa da visão	50
Pessoa cega	pessoa com perda total ou quase total da visão	50
Pessoa com baixa visão	pessoa com redução significativa da capacidade visual que não pode ser corrigida com cirurgia	50
Pessoa com visão monocular	pessoa que possui visão funcional em apenas um dos olhos	50

Fonte: Autores, 2025.

A categorização das unidades de registro levou em conta o recorte temporal em que o termo foi empregado nas políticas educacionais brasileiras. Utilizando esta forma de categorização foi possível classificar, a partir da manifestação das unidades, a qual períodos históricos cada PPI remetia, e se estavam de acordo com a contemporaneidade. Foram criadas, neste sentido, três categorias, sendo elas a “segregação”, a “integração” e a “inclusão”. A composição da categorização com o emprego das unidades de registro pode ser apreciada no Quadro 1. 9

Quadro 1 - categorias de análise e unidades de registro associadas.

Categorias	Unidades de registro associadas
Segregação	Deficiente/excepcional
Integração	Portador de deficiência/portador de necessidades especiais
Inclusão	Pessoa com deficiência Inclusão Pessoa com deficiência visual Pessoa cega Pessoa com baixa visão Pessoa com visão monocular

Fonte: Autores, 2025.

Iniciando a análise, no PPI da UFMG (2024-2029), não se localizou os termos deficiente, portador de deficiência, mas sim, pessoa com deficiência e suas variações por trinta vezes. Isto indica que as políticas que fundamentam o PPI da universidade são atualizadas e se enquadram no paradigma inclusivo contemporâneo, assim como o termo inclusão, que ocorreu doze vezes. A UFMG apresenta em seu PPI a unidade de registro “deficiência visual” apenas uma vez, não contendo no documento “pessoas cegas”, “pessoas com baixa visão” e “visão monocular”. Analisando também o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual o PPI está inserido, observou-se a repetição da unidade “pessoas com deficiência” e suas variantes por mais de cinquenta vezes, o que demonstra uma preocupação da instituição em incluir este público específico no documento. Em relação a unidade de registro “pessoa com deficiência visual”, embora o PPI em si não oriente o atendimento pedagógico especializado, no PDI consta no subtópico “Desenvolvimento institucional” algumas informações procedimentais sobre o atendimento especializado que podem ser aprimoradas e encaixadas futuramente em um PPI mais inclusivo e específico a deficiência visual.

Na UFOP, versão inclusa ao PDI 2016-2025, os resultados apontaram uma ausência dos termos de pesquisa por unidade de registro. Nenhum dos termos utilizados na pesquisa foi contemplado no documento. No Projeto de Desenvolvimento Institucional, no qual o PPI é incluído, também não se citou o assunto. A partir da análise, nota-se uma lacuna a respeito desse tema, que pode refletir não somente nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência visual, mas sim em todos os atuais e futuros alunos com deficiência.

Na versão de 2022 do PPI da UFJF, disponibilizado à parte, observou-se uma linguagem atualizada, não localizando no documento termos como deficiente e portador de deficiência. Foi utilizada uma vez a unidade “pessoas com deficiência” e o termo “inclusão”, embora tenha se repetido dezenove vezes, nenhuma apresentou valor de pesquisa. O PPI da UFJF não faz nenhuma referência a pessoas com deficiência visual.

O PPI da UFVJM, incluso na versão do PDI 2024-2028, não apresenta orientações pedagógicas referentes à deficiência visual. Embora utilize uma linguagem atualizada em relação à legislação, indicado pela presença da unidade de registro “pessoa com deficiência”, não há aprofundamento na prática pedagógica. Por outro lado, no PDI, em outros trechos, a pesquisa localizou de forma generalista “pessoa com deficiência” e suas variações e inclusive referências diretas a deficiência visual. Embora este tema não seja incluído na prática pedagógica, pode evidenciar uma preocupação da instituição na inclusão de alunos cegos, com baixa visão ouvisão monocular.

A UNIFAL, no que lhe diz respeito, em seu PPI, não apresentou nenhum termo marcador de recorte temporal em relação às políticas da Educação Especial. Não foram utilizados no documento “deficiente”, “portadores de deficiência” ou “pessoas com deficiência”, o que pode indicar no PPI a ausência de políticas pedagógicas voltadas para esse público. Contudo, ao se analisar o PDI, separadamente, versão 2021-2025, que não compete a esta pesquisa, mas que pode ser abordado em trabalhos posteriores, no título “políticas de atendimento aos discentes”, “pessoas com deficiência” e termos equivalentes são citados por cinco vezes. Além disso, “inclusão” é citada cinco vezes. Como o recorte nesta pesquisa é o PPI, a análise para fins de resultado de pesquisa será desconsiderada.

Observou-se no PPI da UFV (2024-2029) uma linguagem atualizada, utilizando “pessoas com deficiência” por duas vezes. O termo “inclusão” foi citado doze vezes, e destas, nove vezes relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, tendo, portanto, valor de pesquisa. Diferente das outras instituições pesquisadas, a UFV apresentou uma especificidade ao falar da deficiência visual. Esta unidade de registro se manifestou duas vezes no PPI, demonstrando uma preocupação do documento ao tratar especificamente desta deficiência. Fazendo um adentro, além do PPI, o PDI da UFV utiliza novamente os termos citados em outros aspectos da vida universitária, podendo até ser indicado como um dos textos mais inclusivos analisados em relação à deficiência visual.

No PPI da UFLA, que é o capítulo 4 do PDI 2021-2025, não foram localizadas as unidades: “deficiente” e “portador de deficiência”, mas localizaram-se os termos inclusão por seis vezes, sendo apenas três com valor de pesquisa, e “pessoas com deficiência” uma vez. Ambos são citados no PPI no contexto de assistência estudantil e garantia de permanência, contudo, analisando o projeto pedagógico em si, não constam orientações para o atendimento pedagógico deste público. No PDI, no capítulo 9, ainda há uma menção destas duas unidades de registro, mas também sem aprofundamento. Não foram localizadas no documento as unidades específicas à deficiência visual.

No caso da UFU foi necessária uma alteração no objeto de pesquisa, pois esta instituição não apresentava em sua composição documental virtual tanto o PPI, separadamente, quanto o PDI ao qual o PPI poderia estar associado, isso porque especificamente na UFU estes documentos possuem outro nome. O documento correlato ao PDI aqui seria o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) e a parte que representa o PPI no PIDE seria o capítulo 3, intitulado “Políticas institucionais e organização didático-pedagógica”. Essa diferença de nomenclatura e localização dos documentos dificultou um pouco a definição de

qual legislação da UFU seria incorporada nesta pesquisa, contudo, devido a análise prévia da documentação, observou-se uma correlação direta entre os documentos normativos que seriam avaliados e os disponibilizados pela instituição, o que não prejudicou o resultado da pesquisa. Tendo dito isto, a análise do documento pedagógico da UFU, de 2022, apontou algumas contradições, principalmente referentes à presença de unidades de registro com recortes temporais distintos que associam a documentação institucional tanto a políticas já superadas como a políticas atuais. Constatou-se, por exemplo, a presença da unidade “portador de deficiência” no texto, com valor de pesquisa, uma vez no capítulo 3, e para, além disso, o termo é novamente citado no PIDE, capítulo 4, o que mostra um vínculo do documento ao período integracional. A contradição se dá pela localização ao mesmo tempo da unidade “pessoas com deficiência” e suas variantes. Especificamente nas orientações pedagógicas fora citada onze vezes, junto à unidade “inclusão” que apareceu sete vezes com valor de pesquisa, agora associado a políticas mais atuais, ou seja, ao mesmo tempo em que o documento trás políticas atuais, ele carrega um valor semântico desatualizado. Já a unidade “deficiência visual” aparece uma vez na parte pedagógica, próximo ao termo “portadores” e uma vez no capítulo 4, que aborda a gestão administrativa da instituição. Embora nenhuma dessas citações tenha valor de pesquisa, afinal está associada a contexto integracional, é importante destacar que até o momento, dos PPIs e PDIs analisados, este é um dos únicos que garante, no corpo de texto, de forma nominal, todos os recursos necessários ao atendimento de pessoas com deficiência visual, tanto de forma digital quanto física-material, o que é um ponto extremamente positivo.

Assim como na UFU, no PPI da UFTM, correspondente ao capítulo 8 do PDI 2025-2029, constatou-se também unidades de registros de recortes temporais distintos juntas. Localizou-se uma vez no PPI uma variante da unidade “portador de deficiência”, do paradigma da integração aliado às unidades “pessoa com deficiência”, com nove repetições, e inclusão, com cinco repetições, associadas ao paradigma inclusivo. Não localizou-se as demais unidades de registro no texto.

O PPI analisado correspondente a UFSJ foi a última versão disponibilizada no site da universidade, junto ao PDI referente ao quinquênio 2019-2023. No PPI não foram citadas nenhuma das unidades de registro da pesquisa. No plano de desenvolvimento, que não é recorte desta pesquisa, existem algumas menções a pessoas com deficiência, principalmente relacionadas à garantia de acessibilidade arquitetônica, contudo não há aprofundamento na parte pedagógica, e a deficiência visual não é abordada.

Finalizando as análises, o PPI da UNIFEI, inserido como capítulo 3 do PDI da instituição (versão 2024-2028) apresentou a seguinte disposição: frequência da unidade “pessoas com deficiência”, no contexto geral, por dez vezes; a unidade “inclusão” foi localizada seis vezes no texto e houve citação de variação da unidade “pessoas com deficiência visual” uma vez. O PDI da UNIFEI, em um ponto de vista geral, apresentou uma preocupação especial com o atendimento especializado de pessoas com deficiência visual e também com outras deficiências. Além da definição nominal dos diversos impedimentos assistidos na instituição, ela elenca todos os recursos a serem disponibilizados, isso tanto no projeto pedagógico quanto em outros trechos do documento, como no capítulo sobre o perfil institucional, sendo considerada, nesta análise, um dos documentos mais completos.

O resultado da análise dos PPIs pode ser apreciado na Tabela 2, onde é apresentada a frequência das unidades de registro e na coluna dos resultados é levado em consideração o valor de pesquisa da Tabela 1.

Tabela 2 - frequência e resultado por instituição.

Unidades de registro								13
UF	Deficiente	Portador de deficiência	Pessoa com deficiência	Inclusão	Pessoa com deficiência visual	Pessoa cega, com baixa visão ou visão monocular	Resultado	
UFMG	o	o	30	8	1	o	178	
UFOP	o	o	o	o	o	o	o	
UFJF	o	o	2	o	o	o	8	
UFVJM	o	o	1	o	o	o	4	
UNIFAL	o	o	o	o	o	o	o	
UFV	o	o	2	9	2	o	117	
UFLA	o	o	1	3	o	o	7	
UFU	o	1	11	7	o	o	52	
UFTM	o	1	9	5	o	o	42	
UFSJ	o	o	o	o	o	o	o	
UNIFEI	o	o	10	6	1	o	96	

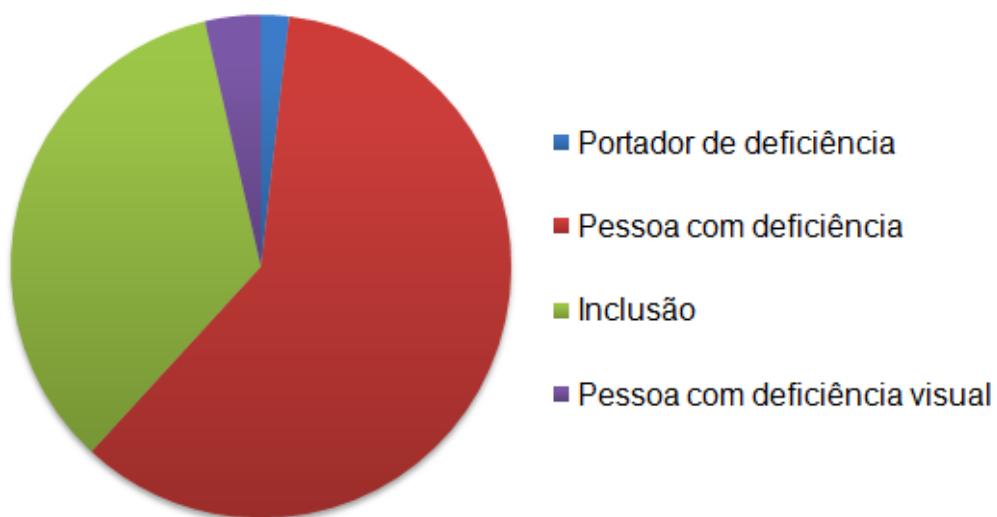
Fonte: Autores, 2025.

Baseado nos resultados foi elaborado um gráfico de setores e uma tabela com os resultados da análise de Minas Gerais. O primeiro gráfico apresenta as unidades de registro

mais utilizadas durante a pesquisa. Em relação a atualidade da terminologia, observou-se até o momento uma prevalência da unidade de registro “pessoa com deficiência” e suas variantes nos documentos analisados, com uma frequência de aproximadamente 60%. Embora a maior parte das menções tenha ocorrido em um único documento, mais da metade das instituições adotaram pelo menos uma vez o termo que é utilizado atualmente. A unidade “inclusão”, por sua vez, teve uma frequência de 34,5%. O resultado indica que, embora a maioria dos documentos não utilizassem termos específicos ao se reportar às pessoas com deficiência, ainda utiliza uma linguagem em acordo com a legislação vigente, tendo, de forma indireta a garantia de direitos. A pesquisa também apontou em um dos casos a linguagem em desacordo com os documentos atuais, tendo como aporte a frequência do termo “portador de deficiência” com frequência de aproximadamente 2%. Em relação aos termos específicos a deficiência visual, localizou-se nos textos dos PPIs somente a frequência da unidade “pessoa com deficiência visual” e suas variantes um valor próximo a 3,5%, o que indica que embora haja uma preocupação em reafirmar a garantia de direitos de forma generalista, não há, na maioria, especificidade em relação ao atendimento pedagógico de pessoas com deficiência visual nas instituições. O resultado pode ser apreciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - gráfico de frequência de unidades de registro.

14



Fonte: Autores, 2025.

Especificamente em relação a frequência dos termos, observou-se num contexto geral a ausência da unidade “deficiente”, o que exclui a categoria “segregação”, mas houve incidência dos termos das categorias “integração” e “inclusão”. O resultado da análise pode ser apreciado na Tabela 3.

Tabela 3 - categorias de análise, unidades de registro associadas e frequência.

Categorias	Unidades de registro associadas	Frequência
Segregação	Deficiente/excepcional	0
Integração	Portador de deficiência/Portador de necessidades especiais	2
Inclusão	Pessoa com deficiência	66
	Inclusão	38
	Pessoa com deficiência visual	4
	Pessoa cega/pessoa com baixa visão/pessoa com visão monocular	0

Fonte: Autores, 2025.

Os resultados da pesquisa apontaram que 70% das universidades públicas de Minas Gerais possuem uma linguagem atualizada nos PPIs de acordo com as leis atuais que norteiam o atendimento especializado, porém, destas, apenas três apresentaram conteúdo específico a deficiência visual no projeto pedagógico (UFMG, UFV e UNIFEI), o que equivale a menos de um terço. As demais instituições, que são os outros 30% do estado, apresentam linguagem desatualizada, com termos associados a paradigmas já superados da educação especial, ou os PPIs nem sequer citavam uma política pedagógica voltada para o público com deficiência em geral. 15

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou uma necessidade latente de uma melhor abordagem da deficiência visual nos Projetos Pedagógicos Institucionais das universidades de Minas Gerais. Embora algumas instituições tenham incluído de alguma forma o atendimento educacional especializado, em sua maioria houve uma abordagem rasa, em alguns casos com a utilização de termos incorretos ou nenhuma menção ao assunto, associados a paradigmas já superados.

Observa-se, na construção dos PPIs analisados preliminarmente uma carência de orientações específicas ao atendimento pedagógico dos alunos com deficiência, seja na adaptação das grades curriculares, dos materiais didáticos ou, em alguns casos, do acompanhamento profissional. Uma possível tese para esta falta de orientação na maioria dos documentos avaliados pode ser a ausência de documentos orientadores, que dialoguem com a legislação vigente.

A maior parte dos documentos educacionais brasileiros se concentra no ensino básico, não tendo orientações específicas ao ensino superior, senão aquelas que são transversais a todas às esferas sociais, isso no que tange a deficiência visual e os demais impedimentos. Nesse sentido são necessários novos documentos, sejam eles cartilhas orientadoras, decretos ou leis que orientem este atendimento especializado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6949/09. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/15. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

16

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

HOLSTI, Ole Rudolf. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Editora EPU, Rio de Janeiro, 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SILVA, Pedro Henrique de Oliveira. **Inclusão e Ensino Superior**: a questão da deficiência visual no projeto pedagógico do curso de Geografia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2024. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias de Ensino de Geografia na Temática da Deficiência Visual) - Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2024.

SILVA, Pedro Henrique de Oliveira; SILVA, Aires da Conceição. Educação especial no Brasil: análise histórica dos paradigmas associados ao ensino superior no passado e na atualidade. In: **Ensino superior e inclusão**: a abordagem da deficiência visual nos projetos pedagógicos institucionais das universidades federais de Minas Gerais. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Temática da Deficiência Visual). Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2025.