

POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE AVANÇOS E REVESES

**FEDERAL INCLUSIVE PUBLIC POLICIES FOR STUDENTS WITH VISUAL
IMPAIRMENTS: BETWEEN ADVANCES AND SETBACKS**

Ciências Humanas • 13/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791868602](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791868602)

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues¹

RESUMO

Este estudo analisa o desenvolvimento das políticas públicas federais destinadas à inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no Brasil, no período de 2003 a 2026. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, fundamentada na análise de documentos normativos e institucionais federais, além de artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionados à temática. A análise concentra-se em três dimensões: acessibilidade física, pedagógica e tecnológica; produção e disponibilização de livros e materiais didáticos acessíveis; e formação continuada de professores para a escolarização de estudantes com Deficiência Visual (DV). Os resultados evidenciam a ampliação do marco normativo e das ações federais voltadas à educação inclusiva ao longo do período analisado. Entretanto, persistem desafios relacionados à implementação dessas políticas, como descontinuidades associadas às mudanças nos marcos normativos, limitações no repasse de recursos, insuficiências na oferta de tecnologias assistivas e fragilidades no acompanhamento e na fiscalização das ações e programas federais. Conclui-se que a existência de marcos legais e programas de apoio à inclusão constitui condição relevante, mas não suficiente para assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva. Nesse sentido, são necessárias a articulação entre financiamento, formação e acessibilidade, a continuidade das ações e o acompanhamento dos programas, de modo a favorecer o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na escola comum.

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação inclusiva; Políticas públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the development of federal public policies aimed at the educational inclusion of students with visual impairment in Brazil from 2003 to 2026. It is a qualitative, documentary and bibliographic study, based on the analysis of federal normative and institutional documents, as well as scientific articles, books, theses, and dissertations on the topic. The analysis focuses on three dimensions: physical, pedagogical, and technological accessibility; the production and provision of accessible textbooks and teaching materials; and the continuing education of teachers for the schooling of students with Visual Impairment (VI). The results show an expansion of the normative framework and of federal actions geared toward inclusive education over the period analyzed. However, challenges remain in the implementation of these policies, such as discontinuities associated with changes in normative frameworks, limitations in the transfer of funds, insufficient provision of assistive technologies, and weaknesses in the monitoring and oversight of federal programs and actions. The study concludes that the existence of legal frameworks and programs supporting inclusion is a relevant but insufficient condition for ensuring the realization of the right to inclusive education. Accordingly, coordination among funding, training, and accessibility, the continuity of actions, and the monitoring of programs are necessary in order to promote the access, participation, retention, and learning of students with visual impairment in regular schools.

Keywords: Visual impairment; Inclusive education; Public policy.

1. INTRODUÇÃO

Antes da consolidação das políticas de educação inclusiva, especialmente entre o final do século XIX e a segunda metade do

século XX, a educação dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Deficiência Visual (DV), esteve fortemente vinculada a concepções assistencialistas, religiosas e médico-clínicas. Segundo Jannuzzi (2004), esse processo foi marcado por práticas de assistência, reabilitação, normalização e segregação, em um contexto no qual a escolarização em espaços comuns ainda não constituía a perspectiva predominante. No caso dos estudantes com DV, Dickman e Stefanelli (2025) destacam como marco a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), como uma das primeiras políticas de Estado voltadas à educação e à inserção laboral das pessoas com DV. Essas iniciativas constituíram-se como marco inicial das que culminaram na gradual transformação das concepções que orientaram as políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência visual e contribuíram para a posterior readequação das futuras políticas federais na perspectiva inclusiva.

A partir dos anos 2000, a educação inclusiva passou a ocupar espaço mais significativo na agenda educacional brasileira, impulsionando ações voltadas ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência em classes comuns. Para Verzolla (2023), o modelo biopsicossocial possui relevância na formulação e implementação de políticas públicas por considerar, além dos aspectos biológicos e corporais, as condições sociais e funcionais que interferem na vida das pessoas com deficiência. Nesse contexto, o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004) estabeleceu critérios para a caracterização da deficiência visual, compreendendo a cegueira como acuidade visual igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e a baixa visão como acuidade visual entre 0,3 e 0,05, nas mesmas condições, além dos casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos seja igual

ou inferior a 60° ou ocorra simultaneamente qualquer dessas condições.

Entretanto, a análise das políticas educacionais, sob a perspectiva inclusiva, destinadas aos estudantes com DV deve ultrapassar os parâmetros clínicos e considerar as necessidades concretas de acessibilidade e os recursos necessários à escolarização. A acessibilidade constitui elemento fundamental para assegurar participação e autonomia, abrangendo recursos físicos, pedagógicos, comunicacionais e tecnológicos. Assim, as políticas públicas devem considerar os efeitos funcionais da deficiência visual sobre o acesso às informações, a participação e a aprendizagem, assegurando recursos pedagógicos, condições físicas adequadas e profissionais qualificados capazes de responder às especificidades dos estudantes com DV e garantir seu direito à educação em condições equitativas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), publicada em 2008, constituiu importante marco normativo ao conceber a educação especial como modalidade transversal e estabelecer princípios relacionados ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes do público da educação especial. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a desempenhar papel relevante na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo novo marco normativo federal e reafirmando princípios relacionados à inclusão em classes e escolas comuns, à oferta do AEE, à acessibilidade, às tecnologias assistivas e à disponibilização de

profissionais qualificados. O novo marco também reforça diretrizes relacionadas às adaptações razoáveis, ao enfrentamento do capacitismo, à equidade, à articulação intersetorial e à participação dos estudantes, entre outros.

Na escola inclusiva, a efetivação desse direito para estudantes com DV pressupõe a elaboração e implementação pelo Estado de programas e ações federais que possibilitem às escolas comuns o acesso a materiais acessíveis, tecnologias assistivas, recursos de ampliação, leitores de tela, materiais em Braille e outros instrumentos adequados às necessidades dos estudantes (Vieira; Silva, 2019; Lima; Ulbricht, 2023). Ademais de recursos materiais, a inclusão desses estudantes também requer professores qualificados em Sistema Braille, orientação e mobilidade, entre outros conhecimentos necessários à educação e autonomia. O planejamento das políticas educacionais deve considerar a promoção de meios para a superação das barreiras físicas, pedagógicas, curriculares, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais que podem interferir na escolarização. Do contrário, a ausência ou inadequação de materiais acessíveis, tecnologias assistivas, adequações curriculares e profissionais qualificados pode limitar o acesso ao conhecimento e comprometer a participação e a aprendizagem, contribuindo para a desistência ao acesso, a reprovação ou a evasão escolar (Oliva, 2016; Bruno; Nascimento, 2019).

Desse modo, a efetivação da inclusão não se restringe à matrícula em classes comuns, mas requer a identificação e a eliminação das barreiras que interferem na participação, autonomia e aprendizagem dos estudantes, mediante políticas públicas articuladas às demandas do público da educação especial. Cabe ao

Estado promover e apoiar as condições para que os sistemas de ensino dos federados disponham dos recursos e profissionais necessários à permanência e à aprendizagem dos estudantes com deficiência visual em condições equitativas. Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar o desenvolvimento das políticas federais de educação inclusiva destinadas aos estudantes com deficiência visual no Brasil, no período de 2003 a 2026. O recorte contempla o período anterior e posterior à PNEPEI/2008, permitindo analisar continuidades e transformações nas políticas federais, tendo o ano de 2026 como marco final por corresponder ao período de implementação das políticas nacionais mais recentes.

A análise atribui especial atenção aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010 e 2023–2026) e Dilma Rousseff (2011–2016), considerando as políticas, os programas e os atos normativos implementados nesses períodos e suas repercussões para a garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência visual no contexto da educação inclusiva. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: 1) analisar as políticas federais relacionadas à acessibilidade física, pedagógica e educacional destinadas aos estudantes com deficiência visual; 2) analisar as políticas relacionadas à produção, disponibilização e acessibilidade de livros e materiais didáticos; e 3) analisar as políticas de formação continuada de professores voltadas à educação de estudantes com deficiência visual.

2. METODOLOGIA

A pesquisa definiu a seguinte questão orientadora: como se caracteriza o desenvolvimento das políticas educacionais federais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência visual no contexto

da educação inclusiva, entre 2003 e 2026? O estudo apresenta-se como documental, mediante consulta a programas, documentos oficiais e legislações do Ministério da Educação, produzidos no período de 2003 a 2026. Por outro lado, a pesquisa também caracteriza-se como bibliográfica, por contemplar artigos científicos e outras produções acadêmicas, prioritariamente dos últimos dez anos, consultados em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Para a localização dos estudos, foram utilizados descritores relacionados ao objeto e aos objetivos específicos desta pesquisa, como “políticas públicas para estudantes com deficiência visual” e “atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual”, entre outros.

A seleção dos documentos oficiais considerou como critérios de inclusão sua produção ou publicação por órgãos do Governo Federal, especialmente o Ministério da Educação, sua relação com as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e sua pertinência à escolarização de estudantes com deficiência visual. Foram considerados leis, decretos, resoluções, portarias, políticas, programas, planos, relatórios e documentos orientadores relacionados às dimensões de acessibilidade, materiais didáticos, tecnologias assistivas e formação continuada. A análise atribui especial atenção aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010 e 2023–2026) e Dilma Rousseff (2011–2016), considerando as políticas, programas e atos normativos implementados nesses períodos e suas repercussões para a garantia do direito à educação das estudantes com deficiência visual, no contexto das políticas da educação inclusiva. Procedeu-se a exclusão de documentos sem relação direta com o objeto da pesquisa e materiais duplicados.

Segundo Sá-Silva e Almeida (2009), embora pesquisa documental e pesquisa bibliográfica sejam frequentemente tratadas como sinônimas, existem distinções entre esses procedimentos. Para os autores, a pesquisa documental volta-se à investigação de fontes primárias, ainda não submetidas a tratamento analítico ou passíveis de reexame, enquanto a pesquisa bibliográfica se dedica a documentos de conteúdo científico, como livros, periódicos, ensaios críticos e artigos científicos. A fim de alcançar o objetivo geral, a investigação foi organizada em três eixos: a) políticas de acessibilidade físico-pedagógica, materiais e tecnologias assistivas, incluindo o Programa Escola Acessível e o Programa Dinheiro Direto na Escola – Equidade, com destaque para o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais; b) políticas de acessibilidade aos livros e materiais didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); e c) políticas de formação continuada do Ministério da Educação relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência visual, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto nas salas de aula comuns pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR). Essa organização permitiu estabelecer relações entre políticas, programas e ações e identificar continuidades, mudanças e lacunas no período analisado.

A análise dos dados possui abordagem qualitativa. Minayo (2012) caracteriza a análise qualitativa como um processo de compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando aspectos como experiência, vivência, senso comum e ação social. A autora ressalta que essa análise não deve limitar-se à reprodução dos dados coletados, mas possibilitar uma interpretação contextualizada e teoricamente fundamentada. Assim, os documentos oficiais e as produções acadêmicas selecionados foram analisados de forma

articulada aos objetivos da pesquisa, buscando identificar características, avanços, permanências e desafios relacionados à implementação das políticas federais de educação inclusiva destinadas aos estudantes com deficiência visual entre 2003 e 2026.

Destaca-se que este estudo não contemplou a análise das ações e da organização da educação especial previstas na Portaria nº 421, de maio de 2026, que regulamenta o Decreto nº 12.686, de 2025. Considera-se que, no período de realização desta pesquisa, a organização e a estruturação das ações relacionadas à implementação e ao desenvolvimento das políticas públicas federais previstas na referida Portaria ainda se encontravam em fase inicial, não havendo condições suficientes para a obtenção de dados consolidados sobre sua execução. Por essa razão, a referida Portaria não foi utilizada como referência empírica para a delimitação e análise do objeto desta investigação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Políticas de Acessibilidade Físico-Pedagógica

Rodrigues (2025) destaca que a infraestrutura escolar desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que a adequação dos espaços físicos, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a qualidade das instalações influenciam as condições de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, Mendes (2022) considera que a acessibilidade pode ser compreendida como a possibilidade e a condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação. Sassaki (1997, p. 13) classifica

diferentes tipos de acessibilidade, relevantes, entre outros aspectos, para o contexto da escola comum:

a) Acessibilidade arquitetônica: Refere-se à eliminação de barreiras físicas nos espaços da escola, incluindo rampas de acesso, elevadores, portas com largura adequada para cadeiras de rodas, banheiros adaptados, mobiliário adequado, pisos táteis, sinalização visual e tátil, entre outros elementos que garantam a circulação autônoma e segura de todos os estudantes.

b) Acessibilidade comunicacional: Diz respeito à garantia de que as informações e os conteúdos pedagógicos sejam disponibilizados em formatos acessíveis, como materiais em Braille para cegos, audiodescrição para deficientes visuais, legendas e Libras para surdos, textos em formato digital para utilização de leitores de tela, entre outros recursos.

c) Acessibilidade metodológica: Relaciona-se à flexibilização e adaptação das práticas pedagógicas, das estratégias de ensino e dos instrumentos de avaliação, de modo a atender às especificidades de cada estudante, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

O eixo das políticas federais de inclusão de estudantes com deficiência é constituído pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O AEE atende estudantes desde a educação infantil até a educação o ensino médio, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e potencializar suas capacidades (MEC, 2012), por meio da identificação e remoção de barreiras que impeçam ou restrigam à acessibilidade da pessoa com deficiência ao ambiente e

às práticas escolares de forma equitativa aos demais. Para estudantes com cegueira, durante o AEE, podem ser desenvolvidas atividades como ensino do Sistema Braille, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, transcrição de materiais Braille-tinta e tinta-Braille e adequação de materiais didático-pedagógicos, em articulação com os centros de atendimento pedagógico para deficientes visuais públicos ou privados em todo o país. Para estudantes com baixa visão, o atendimento educacional especializado pode promover o aprendizado de recursos ópticos e não ópticos, estimulação do resíduo visual, ampliação de fontes, uso de cores e contrastes e elaboração de materiais adaptados às características visuais individuais. Essas ações buscam ampliar o acesso aos conteúdos escolares, a autonomia e a participação dos estudantes.

Enquanto implementação de políticas públicas inclusivas, entre as primeiras iniciativas do Ministério da Educação voltadas à disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, destaca-se a implantação do Programa Salas de Recursos Multifuncionais- SRM. Segundo Brasil (2011), a SRM constitui espaço da escola de educação básica destinado prioritariamente à oferta do AEE, sendo equipada por esta política federal com mobiliários, equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos voltados às necessidades específicas do público da Educação Especial. O Programa foi criado em 2005 para apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE na aquisição de recursos de tecnologias assistivas e equipamentos, voltados ao atendimento das especificidades educacionais do público da educação especial nas classes comuns.

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2007, p. 1)

Por meio de sua autarquia, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério da Educação foi responsável, inicialmente, pela aquisição e distribuição às escolas de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva destinados a estudantes com deficiência visual, selecionados no âmbito dessa política pública federal. Entre os recursos disponibilizados encontravam-se impressoras Braille, lupas, punções, regletes, máquinas Perkins e calculadoras sonoras, além de lupas manuais, materiais impressos ampliados, instrumentos de escrita com alto contraste, guias de leitura e marcadores visuais para estudantes com baixa visão, entre outros recursos, para a chamada instituição nas escolas da sala de recursos tipo 2 (voltadas só para o AEE de estudantes DV) em oposição à sala de recursos tipo 1 (para atendimento generalista). A iniciativa partia do pressuposto de que a utilização desses recursos, articulada a práticas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos estudantes, pelo professor do AEE e do professor de sala de aula comum, favoreceria a participação desse estudante nos diferentes níveis de ensino e ampliaria suas possibilidades de autonomia e aprendizado (Silva, 2022, p. 13).

O programa pouco a pouco foi descentralizando a compra e distribuição desses materiais pelo Mec. Nessa segunda etapa o Ministério repassava recursos financeiros às escolas e essas, por sua vez, ficariam responsáveis de adquirir recursos e tecnologias assistivas segundo a realidade de seus alunos da educação especial atendidos no momento. Em 2026, a Resolução CD/FNDE n.º 8, de 7 de maio de 2026, regulamentou a destinação de recursos às SRM no âmbito do PDDE Equidade, estabelecendo as respectivas finalidades de aplicação:

GASTOS ELEGÍVEIS DE CUSTEIO E CAPITAL PDDE SRM

I - aquisição de itens e materiais pedagógicos;

II - aquisição de produtos de tecnologia assistiva;

III - aquisição de materiais e equipamentos multifuncionais para a oferta adequada do Atendimento Educacional Especializado, em observação às diretrizes das modalidades da Educação Especial e da Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 2026, p. 14)

Nesse contexto, verifica-se que a transição entre programas e estratégias federais voltados à acessibilidade pedagógica produziu mudanças na implementação das políticas de educação inclusiva destinadas aos estudantes com deficiência visual, com avanços, mas também desafios. Inicialmente, algumas ações adotavam um modelo mais centralizado de aquisição e distribuição de recursos de tecnologia assistiva pelo Ministério da Educação, possibilitando maior direcionamento federal quanto à compra e distribuição dos equipamentos disponibilizados para às SRM, de forma mas ampliada na aquisição e distribuição de recursos para uma maior

quantidade de especificidades dos estudantes da educação especial. Por exemplo, os recursos e tecnologias, quando eram comprados e enviados pelo MEC, voltados ao AEE de estudantes com DV, abrangiam itens como regletes, punções, lupas manuais e materiais impressos ampliados.

Porém, com a transferência direta de recursos às escolas, inicialmente por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, posteriormente, do PDDE Equidade – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ampliou-se a autonomia das unidades escolares e das redes de ensino para definir e realizar aquisições dos recursos para o AEE, conforme as demandas locais. Essa descentralização pode favorecer respostas mais adequadas às necessidades identificadas pelas escolas e agilidade nas aquisições, mas também reduz a possibilidade de direcionamento federal sobre os recursos adquiridos para atender simultaneamente todas as especificidades dos diferentes públicos da Educação Especial, incluindo os estudantes com deficiência visual.

Considerando que as SRM atendem estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, as prioridades de investimento passam a depender das demandas identificadas localmente, de cada escola, segundo o público que atendem no momento, segundo a decisão de cada gestor escolar. Além disso, os limites dos recursos financeiros repassados pelo governo federal a partir dessa centralização podem também condicionar a aquisição de tecnologias assistivas específicas para o atendimento de uma determinada especificidade em detrimento às demais. Por exemplo, no âmbito do PDDE Equidade – SRM, os repasses, em 2026, variavam entre R\$ 20 mil e R\$ 45 mil, conforme os critérios estabelecidos pela Resolução

CD/FNDE nº 8, de 2026, que considera, entre outros aspectos, o número de matrículas da Educação Especial atendidos em cada escola. Assim, a aquisição de tecnologias assistivas e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual ou de qualquer outras pode ser insuficiente, pois é fato que os recursos agora recebidos pelo Mec não são suficientes para comprar as tecnologias assistivas para o AEE de todas as especificidades do público da educação especial.

Ainda que esse modelo amplie a autonomia das escolas para definir suas aquisições de acordo com as necessidades locais, também reforça a necessidade de acompanhamento e monitoramento da aplicação dos recursos, de modo a verificar sua adequação às finalidades do programa e às necessidades dos diferentes estudantes atendidos, além de conhecer quais os estudantes estão sendo atendidos com a execução dos recursos recebidos e quais foram excluídos. Assim, o modelo inicial concentrava no Ministério da Educação, a aquisição e a distribuição de equipamentos, materiais e tecnologias assistivas, garantido maior abrangência de recursos e tecnologias assistivas para maior quantidade de especificidades requeridas pelos diversos tipos de deficiência de forma mais ampla, mas mudança trouxe possíveis benefícios aos entes federados, mas também possíveis perdas para a aquisição de recursos de AEE.

Para a deficiência visual, por exemplo, o MEC distribuía um kit exclusivo para o AEE de estudantes com deficiência visual (para a chamada sala de recursos tipo 2). Porém, a transferência de recursos deslocou para as escolas e redes de ensino parte das decisões relacionadas às aquisições. A disponibilização de recursos específicos para estudantes com deficiência visual passa, portanto, a

dependem das demandas identificadas localmente, do planejamento das aquisições e da capacidade de execução financeira das unidades e redes de ensino, bem como de que os recursos transferidos pelo MEC sejam suficientes para a aquisição de materiais e equipamentos que atendam essas especificidades.

Processo semelhante ocorreu com o Programa Escola Acessível, política federal do MEC que financiava intervenções destinadas à acessibilidade física, incluindo a instalação de corrimãos, pisos táteis e adaptações de sanitários, contribuindo para a eliminação de barreiras arquitetônicas e para a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência no espaço escolar, pois havia maior controle do governo federal dos planos de acessibilidade encaminhados pelos entes federados para a promoção da acessibilidade escolar. O Programa Escola Acessível foi instituído por meio da Resolução CD/FNDE nº 10 (Brasil, 2010, p. 4), que estabeleceu as seguintes diretrizes:

Art. 2º Os recursos de que trata o caput do artigo anterior serão destinados à promoção da acessibilidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial em classes do ensino regular, devendo ser empregados em uma ou mais das seguintes finalidades:

I - adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais;

II - adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; e

III - aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Por tecnologia assistiva compreendem-se os produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional.

Ao longo dos anos, o programa passou por modificações em sua forma de financiamento e na quantidade de recursos repassados às escolas participantes. Em 2024, o Programa Escola Acessível passou por reformulação por meio da Resolução CD/FNDE nº 17 (Brasil, 2024), que incorporou as ações de adequação arquitetônica ao Programa PDDE Diversidades. No início do programa, em 2007, os recursos destinavam-se à reforma e à promoção da acessibilidade física. Posteriormente, as novas diretrizes passaram a contemplar “pequenos reparos, adequações e serviços necessários à

manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar”. Essa alteração representa uma mudança no escopo da ação federal em relação à Resolução CD/FNDE nº 10 (Brasil, 2010), que previa apoio mais diretamente voltado à promoção da acessibilidade arquitetônica e à eliminação de barreiras físicas, de forma mais abrangente.

Observa-se, assim, uma mudança de uma perspectiva mais ampla de adequação arquitetônica para uma abordagem centrada na manutenção e melhoria da estrutura física escolar, conforme as prioridades estabelecidas pela escola e limitadas pelos recursos disponíveis, que podem nem mesmo existir previamente para que se faça alguma manutenção ou não serem financeiramente suficientes atender integralmente às necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência visual. Embora sejam destinados recursos para a melhoria da acessibilidade, essas iniciativas ainda podem se mostrar insuficientes para assegurar condições adequadas nas unidades escolares. Além disso, não se identifica, na regulamentação analisada desse programa do MEC, uma vinculação direta entre os recursos destinados e a quantidade de estudantes por tipo de deficiência ou suas necessidades específicas de acessibilidade. O repasse considera o número de matrículas, mas não necessariamente a natureza e a complexidade das demandas existentes em cada escola.

Dessa forma, uma unidade escolar pode priorizar promover a acessibilidade física determinada especificidade do grupo de estudantes da educação especial , mesmo que seu público majoritário apresente outras demandas, como ocorre, por exemplo, quando estudantes com deficiência visual, que necessitam de recursos específicos de acessibilidade física, sinalização ou

tecnologia assistiva. Além disso, os custos para promover a acessibilidade podem variar significativamente entre os diferentes grupos de pessoas com deficiência, o que evidencia um desafio frente às limitações de um financiamento baseado predominantemente no quantitativo de matrículas.

Quanto à acessibilidade física, o Programa Escola Acessível, instituído em 2007, não alcançou, no período analisado, a meta de universalização das condições mínimas de acessibilidade nas escolas comuns. Segundo relatório da CEXMEC, entre 2019 e 2022, estavam previstas ações em 60 mil escolas, mas apenas 7.265 (cerca de 12%) haviam sido atendidas. O documento também registrou ausência de previsão orçamentária para o programa em 2020 e 2021 e limitações na execução do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, que registrou 0% de pagamentos nesses dois anos (Estadão, 2021, p. 1). No que se refere à acessibilidade física para deficiência visual, cabe ressaltar, que, segundo dados do Censo Escolar de 2024, apenas 52,8% das escolas inclusivas possuem rampas, 29,3% possuem corrimão, 9,7% possuem piso tátil e 3,4% possuem sinais sonoros.

3.2. Políticas de Acessibilidade do Livro Didático.

Segundo Brasil (2022), o Braille é um sistema de leitura e escrita tátil destinado às estudantes cegas, criado por Louis Braille. Constituído por seis pontos em relevo, organizados em duas colunas de três pontos, possibilita a formação de 63 sinais utilizados na escrita, em notações científicas, partituras musicais e registros estenográficos. Sua utilização abrange desde instrumentos tradicionais, como reglete e punção, até dispositivos tecnológicos, ampliando as possibilidades de comunicação, leitura, escrita e acesso à

informação. A relevância do Braille para a inclusão educacional também se refletiu nas políticas públicas brasileiras. Inicialmente, a produção e a distribuição nacional de materiais em Braille eram realizadas pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), órgão singular vinculado ao MEC, conforme as demandas e a disponibilidade orçamentária, especialmente para livros paradidáticos. Posteriormente, essa produção passou a integrar as ações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ampliando gradualmente a oferta da acessibilidade da leitura e ao conhecimento aos estudantes cegos.

No início dos anos 2000, foram disponibilizadas coleções de livros paradidáticos em Braille e, posteriormente, coleções restritas de livros didáticos, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa ampliação inicial do PNLD possibilitou a conversão e a distribuição de títulos em Braille para diferentes regiões do país. Entretanto, nem sempre o material acessível correspondia ao livro adotado pela escola, assumindo, nesses casos, a função complementar ou de apoio à escolarização. Permanecia, assim, o desafio de garantir aos estudantes com deficiência visual acesso ao mesmo material didático utilizado pelos demais estudantes, para a consolidação de condições equitativas de participação e aprendizagem.

A partir de 2009, o PNLD passou por novas transformações. Segundo Rodrigues (2025), iniciou-se uma fase marcada pela oferta concomitante de livros em Braille e digitais acessíveis, inicialmente com a utilização do software MecDaisy, desenvolvido em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ). Entre 2009 e 2019, os formatos digitais adquiriram crescente importância, enquanto a oferta de livros em

Braille apresentou trajetória menos expansiva ou omissa em determinadas etapas do programa. Posteriormente, o MecDaisy foi substituído pelo formato EPUB , sendo atualizado pelo formato EPUB3. Entre 2023 e 2024, foram introduzidas soluções baseadas em HTML5, ampliando as possibilidades de disponibilização de conteúdos digitais acessíveis (Rodrigues, 2025).

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que estabelece disposições relativas à acessibilidade, à informação e à educação, contemplando, entre outros recursos, o Sistema Braille e as tecnologias assistivas digitais. No âmbito do PNLD, a partir de 2019, os editais passaram a ampliar as exigências relacionadas à disponibilização de versões acessíveis dos materiais pela editoras partícipes da venda do livro em tinta, obrigando-as a contemplar simultaneamente a disponibilização de formatos como Braille-tinta, caracteres ampliados e recursos digitais acessíveis. Dessa forma, a incorporação das tecnologias digitais deve ser articulada à manutenção de recursos essenciais à escolarização e à autonomia dos estudantes cegos. No entanto, apesar de essa transformação tenha ampliado as possibilidades de acesso aos conteúdos escolares, permanece a necessidade de assegurar a complementaridade entre os recursos. Para estudantes cegos, o acesso digital e por áudio não elimina a importância do Braille para a alfabetização, o domínio da escrita, a autonomia educacional e o exercício da cidadania.

A análise da política de acessibilidade do PNLD deve, portanto, considerar não apenas a quantidade de materiais disponibilizados, mas também sua correspondência com os materiais utilizados nas escolas, sua adequação às necessidades dos estudantes e a garantia

de acesso ao Braille e às demais tecnologias assistivas. Observa-se , no entanto, que, desde a incorporação do formato digital, no PNLD, apresenta-se uma tendência de ampliação da distribuição de materiais digitais em relação à produção e à distribuição de livros em Braille. Com base nos dados fornecidos pelo FNDE, entre 2014 e 2024, foram distribuídos 114.173 exemplares de livros digitais, nos formatos MECDAISY , EPUB3 e HTML5, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em contrapartida, a distribuição de livros em Braille-Tinta totalizou 51.915 exemplares, sem registro da oferta desse formato para o Ensino Médio e a Educação Infantil nas edições analisadas.

Assim, o volume de materiais digitais disponibilizados foi superior ao dobro dos exemplares distribuídos em Braille-tinta, contemplado todas as etapas da Educação Básica. Por outro lado, a ausência de obras em Braille em determinadas etapas desse nível de ensino restringe as possibilidades de escolha dos estudantes que não se adaptam às tecnologias digitais ou que desejam manter o acesso ao Braille, especialmente no Ensino Médio. Embora a ampliação dos recursos digitais diversifique as possibilidades de acesso aos materiais didáticos, persistem barreiras relacionadas à acessibilidade de dispositivos e plataformas, que nem sempre são plenamente acessíveis às estudantes com deficiência visual. Considera-se que, apesar do lugar e relevância do formatos digital, o Sistema Braille ainda é considerado por especialistas na educação de pessoas com DV como essencial para o desenvolvimento da alfabetização, a leitura e a escrita de estudantes cegos.

Nesse sentido, Bump (2024, p. 1) destaca que a crescente dependência de dispositivos digitais pode contribuir para a redução do uso e do ensino do Braille nas escolas, ressaltando a necessidade

de equilíbrio entre a alfabetização em Braille e o desenvolvimento de competências digitais e linguísticas dos estudantes. Essa transformação evidencia a crescente incorporação das tecnologias digitais às políticas federais de acessibilidade, mas também suscita questões quanto à manutenção e à oferta de materiais em Braille. A expansão dos formatos digitais, portanto, não deve ser compreendida como substituição do Braille, mas como parte de uma política que assegure a articulação e a complementaridade entre diferentes recursos de acessibilidade, considerando as necessidades, preferências e condições de acesso dos estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, Santos e Mota (2024, p. 101) destacam que o Braille permanece fundamental para o acesso à cultura letrada, por possibilitar o contato direto com a grafia da língua e favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e da autonomia das estudantes cegas, além de contribuir para o exercício da cidadania em situações cotidianas, como o acesso a elevadores, menus e faturas de energia elétrica em Braille.

Esse conflito também se relaciona na alternância da primazia da disponibilização entre esses formatos nas políticas públicas do PNLD, afetando a educação de estudantes com DV. Entre 2014 e 2024, gestores da área de Educação Especial do Ministério da Educação, representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão-SECADI (secretaria que contempla a diretoria responsável pela gestão das políticas de educação especial), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) participavam do comitê de acessibilidade do livro didático/paradidático, responsável pela organização das ações de acessibilidade dos livros.

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)...dispõe sobre as normas de conduta no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas (Objeto 01), recursos educacionais digitais (Objeto 02) e obras literárias (Objeto 03) no âmbito do PNLD (Brasil, 2024, p.1).

Assim, observa-se que, entre 2002 e 2024, os gestores da área de educação especial do Ministério da Educação participaram de forma mais direta da definição dos formatos acessíveis disponibilizados pelas políticas de acessibilidade dos materiais didáticos, contribuindo para a articulação institucional necessária à definição e à implementação de ações destinadas à produção e à disponibilização desses materiais. Nesse processo, foram contemplados os formatos acessíveis Braille-tinta e digital, destinados a estudantes com deficiência visual no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Entretanto, a partir de 2025, identifica-se, nos editais do PNLD analisados, a ausência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio de sua diretoria de políticas de educação especial, na condução dessas ações. Essa mudança na composição institucional das instâncias responsáveis pela formulação e pelo acompanhamento das políticas de acessibilidade do programa pode indicar um possível distanciamento da área de Educação Especial do MEC em relação à definição dessas ações. Tal alteração suscita

questionamentos quanto aos seus possíveis efeitos sobre a oferta e a diversidade de recursos acessíveis no PNLD, especialmente aqueles destinados aos estudantes com deficiência visual, como os materiais em Sistema Braille.

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no exercício de suas atribuições legais e regulamentares....torna público o presente Edital de Credenciamento para a produção de obras em formato acessível Braille-tinta no âmbito dos programas do PNLD, durante toda a vigência deste edital (Brasil, 2026, p.1)

Conforme se observa no fragmento do edital do Edital de Credenciamento nº 01/2026 Plurianual Acessibilidade PNLD (Brasil, 2026), o chamamento às editoras interessadas para participação do Programa para a produção do livro em Braille é feito pelo FNDE, omitindo/excluindo a menção à SECADI. Ressalta-se que a análise da composição institucional e das atribuições previstas nos editais torna-se relevante para compreender possíveis mudanças na condução e na continuidade das políticas de acessibilidade no âmbito do PNLD, para estudantes com deficiência visual.

A ausência da SECADI nos documentos analisados não permite concluir, por si só, pela descontinuidade das políticas de acessibilidade do PNLD, mas indica uma alteração na composição institucional responsável por sua formulação, coordenação e acompanhamento. Essa mudança merece atenção, considerando que a efetivação do direito à educação e à acessibilidade depende da atuação política articulada do Ministério da Educação, dos diferentes setores governamentais e dos movimentos sociais

representativos das estudantes com deficiência quanto à oferta do livro e material didático e paradidático no PNLD. Silva et al. (2023) destacam que a descontinuidade de políticas públicas voltadas à inclusão educacional das estudantes com deficiência constitui uma realidade recorrente no país. Nesse sentido, a garantia dos direitos previstos legalmente depende também de recursos financeiros, planejamento institucional, vontade e participação política para a continuidade administrativa de uma política pública.

As possíveis implicações dessas mudanças podem ser observadas na distribuição de livros acessíveis no PNLD. Conforme relata Maфра (2026), o Ministério da Educação iniciou o ano letivo de 2026 sem garantir, inicialmente, a entrega de livros didáticos em Braille para mais de 45 mil estudantes cegos ou com baixa visão. Segundo esse informe, entidades representativas do setor, alertaram que naquele momento não havia cronograma oficial ou previsão orçamentária divulgada para a distribuição do material. O Instituto Benjamin Constant (IBC), órgão específico singular do MEC, confirmou a ausência inicial dos livros, enquanto representantes do segmento atribuíram a situação a uma decisão de natureza política e estimaram o custo da produção em aproximadamente 40 milhões de reais, valor que, segundo essas entidades, corresponderia a menos de 1% do orçamento do PNLD.

Após a mobilização de movimentos sociais, entidades representativas e empresas responsáveis pela produção de livros em Braille, o MEC anunciou a continuidade da oferta desse formato. Segundo relato publicado pelo periódico *O Globo* (2026), o Ministério informou que seriam distribuídos 22,3 mil livros em Braille a estudantes cegos e surdocegos a partir de março, mediante investimento de R\$ 27 milhões. De acordo com o MEC, contratos

vigentes asseguravam a produção e a entrega das obras destinadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contudo, o processo de credenciamento ainda se encontrava em andamento, com previsão de avanço no primeiro semestre. Paralelamente, representantes de movimentos sociais têm denunciado atrasos na entrega de livros em formatos acessíveis aos estudantes com deficiência visual, quando comparada à distribuição dos exemplares em tinta destinados aos estudantes videntes pelo mesmo PNLD. Segundo relatos divulgados pelos meios de comunicação, essa diferença no cronograma de distribuição pode alcançar seis meses ou mais. Esses relatos indicam a existência de desafios relacionados à temporalidade da disponibilização dos materiais acessíveis, aspecto que merece atenção na análise das condições de efetivação da política de acessibilidade do PNLD.

O episódio evidencia que a continuidade das políticas educacionais está relacionada às prioridades politicamente definidas pelas diferentes gestões do MEC, de forma que se materializam no planejamento, no financiamento e na execução e acompanhamento das ações públicas. Essa dinâmica pode ser problematizada à luz de interpretações que relacionam reformas educacionais contemporâneas a princípios de racionalização, eficiência e redução da participação direta do Estado. No entanto, apesar da relevância das informações apresentadas, cabe registrar que a identificação de uma relação causal entre essa perspectiva e as alterações observadas na política de acessibilidade exigiria análise específica dos documentos orçamentários, administrativos e decisórios, o que não foi possível para o escopo desse pesquisa.

A predominância da distribuição do formato acessível digital sobre o Sistema Braille pode ter diversos fundamentos. Entre eles, deve-se também considerar a possível influência neoliberal, marcada pela redução da participação direta do Estado e pela busca de racionalização e redução dos custos nas execuções de políticas públicas. Nesse sentido, Cortez (2006) argumenta que o neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, influencia a organização da sociedade e do sistema educacional ao priorizar princípios associados ao mercado, à eficiência e à redução da atuação estatal. No caso do PNLD, essa perspectiva permite problematizar a relação entre restrições orçamentárias, transformações tecnológicas e escolhas quanto aos formatos de produção e distribuição dos materiais acessíveis mais econômicos. Trata-se, portanto, de uma questão que merece estudos específicos, especialmente diante de seus possíveis impactos na condução das políticas públicas destinadas aos estudantes com deficiência visual.

Nesse contexto, a possibilidade de redução ou interrupção da oferta de livros em Braille reforça a importância da participação social no acompanhamento das políticas de acessibilidade. A atuação de organizações representativas das pessoas com deficiência visual, profissionais da educação, instituições especializadas e demais atores constitui elemento relevante para o controle social e para a garantia de que a incorporação de novas tecnologias não resulte na eliminação de recursos fundamentais à alfabetização, à leitura, à escrita e à cidadania das pessoas cegas por meio do Sistema Braille. Assim, a expansão dos livros digitais acessíveis e a manutenção do Braille devem ser compreendidas como dimensões complementares da acessibilidade educacional, cuja continuidade requer planejamento, financiamento, participação social e responsabilidade institucional do poder público, de modo a evitar a

exclusão ou a oferta de educação deficitária aos estudantes com deficiência visual.

3.3. Políticas de Formação Continuada de Professores para a Deficiência Visual

De acordo com Rodrigues (2025), o avanço das políticas federais de inclusão de estudantes da Educação Especial nas classes comuns demandou também a ampliação das ações formativas, de modo a preparar os professores de sala de aula comum e do AEE para atuar diante à diversidade de demandas educacionais do alunado com deficiência. Entretanto, esse processo envolve desafios, entre os quais se destacam manifestações de educadores que apontam limitações na formação profissional como uma das dificuldades para a educação desses estudantes e por consequência da efetivação da inclusão escolar.

Para atender essa demanda, o Ministério da Educação desenvolve a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR). No âmbito dessa política, a RENAFOR – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui uma linha de formação continuada destinada aos profissionais que atuam com o público da educação especial. De acordo com o Censo Escolar de 2025, 6.996 estudantes cegos, com baixa visão e surdocegos estavam matriculados em escolas públicas. Entretanto, entre 2020 e 2025, dos 239 cursos de formação continuada ofertados pela RENAFOR, apenas 10 (4,18%) foram direcionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência visual. Do total de 162.139 professores participantes das ações de formação vinculadas à Educação Especial no período, somente 5.084 (3,14%) participaram de formações relacionadas ao

atendimento educacional especializado desse público, evidenciando a reduzida presença da temática da deficiência visual no conjunto das ações formativas analisadas.

Também se observa limitada articulação entre a formação continuada e outras políticas federais de acessibilidade educacional. No período analisado, não foram identificados, entre os cursos realizados pela RENAFOR, conteúdos relacionados às políticas de disponibilização de recursos e materiais acessíveis, como o PDDE Equidade – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), especialmente no que se refere à utilização de livros em Braille-Tinta e em formatos digitais acessíveis. Tampouco foram identificadas ações formativas especificamente destinadas à utilização pedagógica dos recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelas políticas federais para estudantes com deficiência visual.

Essa lacuna é relevante, uma vez que a disponibilização de equipamentos, materiais e tecnologias assistivas, por si só, não assegura sua apropriação e utilização pedagógica. Para que esses recursos contribuam efetivamente para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, é necessário que professores do AEE e da sala de aula comum disponham de formação adequada para seu uso pedagógico

Cordeiro et al. (2025) destacam que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado pressupõe a formação continuada dos professores, possibilitando-lhes compreender as especificidades das diferentes deficiências e utilizar adequadamente os materiais e recursos de apoio. Nesse sentido, a atualização profissional constitui elemento fundamental para que docentes da classe comum e do

AEE desenvolvam práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Assim, além da baixa oferta de cursos específicos, observa-se limitada articulação entre as políticas federais de formação profissional e os programas destinados à disponibilização de recursos de acessibilidade física e pedagógica. Essa desarticulação pode ampliar a responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas e dos próprios profissionais pela apropriação e utilização dos recursos disponibilizados pelas políticas federais, levando-os a recorrer às estruturas e aos conhecimentos disponíveis localmente para suprir lacunas formativas.

Nesse contexto, torna-se pertinente analisar a articulação entre formação continuada e políticas federais de acessibilidade. A disponibilização de tecnologias assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais e de materiais didáticos acessíveis pelo PNLD constitui importante dimensão da política de inclusão; contudo, sua utilização pedagógica depende também de profissionais capacitados para selecionar, utilizar e integrar esses recursos às práticas educacionais. A análise das políticas federais requer, portanto, considerar não apenas a quantidade e a existência de programas/ações e dos recursos disponibilizados, mas também as condições formativas e institucionais necessárias à sua utilização.

A formação continuada assume, assim, papel relevante na educação inclusiva de estudantes com deficiência visual, especialmente diante das limitações ainda existentes na formação inicial docente para o atendimento à diversidade. Ribeiro e Reis (2025, p. 15) destacam que essa formação pode contribuir para superar lacunas relacionadas às práticas pedagógicas, à utilização de materiais acessíveis e às concepções sobre a participação dos estudantes com deficiência, particularmente em áreas como a Educação Física. Nesse sentido, a

formação continuada pode favorecer a reflexão sobre a prática docente e ampliar o domínio de recursos como tecnologias assistivas, Orientação e Mobilidade (OM) e Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI), além de contribuir para uma compreensão do estudante na perspectiva biopsicossocial.

Entretanto, os autores também ressaltam obstáculos relacionados à baixa oferta de formação pelo poder público, à precariedade da infraestrutura escolar e à escassez de materiais acessíveis. Esses fatores indicam que a formação profissional não deve ser analisada isoladamente, mas articulada às demais dimensões das políticas de inclusão. A formação continuada constitui, portanto, um processo permanente de desenvolvimento profissional, relacionado à disponibilização de recursos, à acessibilidade e às condições institucionais necessárias à efetivação do direito à educação. Por outro lado, não basta apenas oferecer uma formação, se seu conteúdo não atende as necessidades de atuação do professor de AEE ou de sala de aula comum junto em relação às especificidades educacionais demandadas pelo estudante do pública da educação especial. No caso dos estudantes com deficiência visual, o conteúdo de um curso deveria ser capaz de abordar a caracterização do estudante bem como orientar para o uso das tecnologias assistivas, adaptações curriculares e pedagógicas das atividades diárias em sua área de conhecimento ministrada, entre outros aspectos.

A análise do período de oferta de cursos de formação pelo RENAFOR, entre 2020 e 2025, evidencia, nesse sentido, uma possível lacuna entre as políticas de formação continuada e as demais ações federais destinadas à acessibilidade educacional dos estudantes com deficiência visual. Embora existam iniciativas voltadas à formação, à disponibilização de tecnologias assistivas e à produção

de materiais didáticos acessíveis, os dados analisados sugerem que essas ações nem sempre são desenvolvidas de maneira articulada. A efetividade das políticas de inclusão requer, assim, a integração entre formação profissional, financiamento, acessibilidade física e pedagógica, disponibilização de materiais acessíveis e condições concretas para sua utilização nas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o desenvolvimento e a implementação das políticas públicas federais destinadas à inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no Brasil, no período de 2003 a 2026, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada em documentos normativos e institucionais federais, além de artigos científicos, livros, teses e dissertações. A análise qualitativa evidencia a ampliação e a transformação do marco político e normativo brasileiro, marcada pela transição de perspectivas historicamente assistencialistas e segregadoras para uma concepção orientada pelo direito à educação, à participação e à aprendizagem em sistemas educacionais inclusivos. Nesse percurso, a PNEPEI/2008 constituiu em marco político de importante referência, posteriormente sucedida pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com desdobramentos em ações e programas de políticas públicas voltadas à acessibilidade, às tecnologias assistivas, às adaptações razoáveis e ao enfrentamento do capacitismo.

No âmbito da deficiência visual, as políticas analisadas ressaltam a importância de recursos que assegurem o acesso ao currículo e à informação, como materiais em Braille, livros acessíveis, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade pedagógica. Contudo, a

existência de dispositivos normativos e programas federais não garante, por si só, sua efetivação nas instituições educacionais. Persistem desafios relacionados à disponibilidade e à qualidade dos materiais acessíveis, à infraestrutura, à formação continuada dos profissionais e à superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais. A efetivação do direito à educação requer, portanto, articulação entre União, sistemas de ensino e instituições educacionais, acompanhada de financiamento, monitoramento, avaliação e cooperação federativa.

A continuidade das políticas públicas também é fundamental para evitar descontinuidades decorrentes de mudanças de gestão e assegurar a manutenção das ações e dos recursos necessários à acessibilidade. Nesse sentido, iniciativas de racionalização da gestão e dos recursos devem preservar a qualidade da oferta educacional e as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, evitando que a redução de custos resulte na supressão de da quantidade e da qualidades dos recursos essenciais ofertados

Conclui-se que a trajetória das políticas federais entre 2003 e 2026 revela avanços relevantes na construção de uma educação orientada pelos princípios da inclusão, mas também evidencia desafios para sua efetivação. Destaca-se, nesse processo, a necessidade de consolidar essas políticas como políticas de Estado, com continuidade institucional, financiamento adequado e mecanismos mais efetivos de acompanhamento e avaliação dos recursos transferidos. Para os estudantes com deficiência visual, a garantia desse direito pressupõe a articulação entre acessibilidade, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, formação profissional e eliminação das barreiras à participação e à aprendizagem. Assim, a consolidação da educação inclusiva não se

limita ao acesso à escola, mas requer condições efetivas de permanência, participação, aprendizagem e pleno exercício do direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 set. 2026.

_____. Instituto Benjamin Constant. **O sistema Braille. Brasília, DF: Instituto Benjamin Constant, [s. d.].** Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille>. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE n.º 10, de 13 de maio de 2010.** Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n.º 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=113908>. Acesso em: 24 set. 2026.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE n.º 15, de 7 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para

equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de Credenciamento para a produção de obras em formato acessível Braille-tinta no âmbito dos programas do PNLD – Edital PNLD Braille Plurianual.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-braille-plurianual/media/anexo_1-criterios-tecnicos-e-de-acessibilidade.pdf. Acesso em: 2026. Acesso em: 27 set. 2026.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de Convocação Nº 01/2026 – MEC/FNDE: PNLD anos finais 2028-2031.** Brasília: FNDE, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-anos-finais-2028-2031/a_Edital_PNLD_Anos_Finais_2028_2031___Final__.pdf. Acesso em: 27 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação

de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2007, p. 4. Disponível em: [Portaria Normativa nº 13/2007 – MEC](#). Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **PNLD Ensino Fundamental 2027-2030 – Anos Iniciais – Didático: Objeto 01**. Brasília: FNDE, 2026. Disponível em: https://minio.fnde.gov.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_ANOS_INICIAIS_2027_2030_OBJETO_01_ynUNfjD.pdf. Acesso em: 25 set. 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. Política de acessibilidade: o que dizem as estudantes com deficiência visual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84848, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684848. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ShdbzbddyXYwcqzT74Lpx9D/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2026.

BUMP. **O futuro do Braille na era digital: desafios e inovações**. Blog da Bump, 3 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bump.com.br/blog/o-futuro-do-braille-na-era-digital-desafios-e-inovacoes/>. Acesso em: 25 set. 2026.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo et al. O papel da sala de recursos multifuncionais na educação de crianças com deficiência

visual nas escolas da rede pública municipal da cidade de Manaus. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 6, e8596, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n6-041. Disponível em : <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8596>. Acesso em: 24 set. 2026.

DICKMAN, Adriana Gomes; STEFANELLI, Marialva. A trajetória da inclusão de estudantes com deficiência visual: aspectos históricos, avanços legislativos e desafios. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 11, p. e9969, 2025. DOI: 10.56238/arev7n11-148. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/9969>. Acesso em: 24 set. 2026.

ESTADÃO. **MEC cumpriu somente 12% da meta do programa Escola Acessível, diz comissão**. O Estado de S. Paulo, Brasília, [2021]. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/mec-cumpriu-somente-12-da-meta-do-programa-escola-acessivel-diz-comissao/>. Acesso em: 28 set. 2026.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, Arllon Chaves; ULBRICHT, Vânia Ribas. O uso de Tecnologia Assistiva: fator relevante aos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência visual. **Educere et Educare - Revista de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 578-596, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.31339. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/pt_BR/article/view/31339. Acesso em: 24 set. 2026.

MAFRA, Erich. **Governo Lula:** MEC deixa estudantes com deficiência visual sem livros. *Revista Oeste*, 9 fev. 2026. Disponível em: <https://revistaoste.com/politica/mec-deixa-estudantes-com-deficiencia-visual-sem-livros/>. Acesso em: 25 set. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270030, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fmFHDjqsTsv4xsRswnzK59J/>. Acesso em: 28 set. 2026

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357?id=8357>. Acesso em 24: set. 2026.

O GLOBO. **Após reação de entidades, MEC anuncia que entregará livros em Braille para alunos cegos a partir de março.** O Globo, 10 fev. 2026. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2026/02/10/apos-reacao-de-entidades-mec-anuncia-que-entregara-livros-em-braille-para-alunos-cegos-a-partir-de-marco.ghtml>. Acesso em: 25 set. 2026.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016. DOI: 10.1590/0103-656420140099. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2026.

RIBEIRO, Mariluce Groba Andres; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Educação e inclusão: formação continuada de docentes com ênfase na deficiência visual. **REIHM**, Duque de Caxias, v. 33, n. 59, p. 42-51, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/download/9474/4199/23939>. Acesso em: 25 set. 2026.

RODRIGUES, Claudiana Lúcia. Acessibilidade na inclusão escolar e deficiência física. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 51, set. 2025. ISSN 3085-654X. DOI: 10.63391/84EEA3. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/84EEA3/>. Acesso em: 25 set. 2026.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. Avanços e desafios do sistema braille, como formato acessível, no Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD. **RP3**, Universidade de Brasília, v. 01, n. 01, 2025. ISSN: 2317-921X. DOI: 10.18829/2317-921X.2025.e53432. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/53432>. Acesso em: 25 set. 2026.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. Políticas federais de formação de professores para atuação na educação especial pelo Programa RENAFOR. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília (RIPPMar)**, Marília, v. 11, e025017, 2025. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/17847>. DOI: <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2025.v11.e025017>. Acesso em: 25 set. 2026.

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, jul. 2009. DOI: 10.63595/rbhcs.v1i1.10351. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 24 set. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Antônio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel; FERREIRA, Antônio Gomes. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2023. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/descontinuidade-das-politicas-publicas-de-educacao-para-pessoa-com-deficiencia-no-brasil-uma>. Acesso em: 27 set. 2026.

SILVA, Rafael Soares. AEE para deficiência visual: baixa visão e cegueira. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 13, p. 273-294, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-21. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5977>. Acesso em: 25 set. 2026.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 8, n. 15, p. 161-179, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41577>. Acesso em: 28 set. 2026.

¹ Analista Técnico de Políticas Sociais. Ministério da Educação. E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)