

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Josana Carla Gomes da Silva



São Carlos, 2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

JOSANA CARLA GOMES DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

São Carlos - SP
2025

JOSANA CARLA GOMES DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para obtenção de título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Dr^a Carolina Severino Lopes da Costa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Josana Carla Gomes da Silva, realizada em 25/06/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSCar)

Profa. Dra. Josefa Lídia Costa Pereira (UFSM)

Profa. Dra. Fátima Inês Wolf de Oliveira (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

FICHA CATALOGRÁFICA

Capa: Mulher com Planetas – Expansão de mundos

Arte: Josana Carla Gomes da Silva

Técnica: Aquarela e nanquim sobre papel, 2021.

Silva, Josana Carla Gomes da

Formação docente no Ensino Superior: acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência visual / Josana Carla Gomes da Silva -- 2025. 312 f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Orientadora: Carolina Severino Lopes da Costa. Banca Examinadora: Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa, Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino, Profa. Dra. Josefa Lúdia Costa Pereira, Profa. Dra. Fátima Inês Wolf de Oliveira.

Bibliografia

1. Ensino Superior. 2. Deficiência visual. 3. Formação docente. I. Silva, Josana Carla Gomes da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Dedico este trabalho a Andrei e Nicolas, meus filhos
amados.

E à Daniel Gomes, (em memória), você ficaria
orgulhoso, saudades eternas, tio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àquela menina chamada Josana, que sempre sonhou e nunca desistiu, agradeço a você por ser assim, corajosa, forte, persistente e audaciosa, graças a isso chegamos aqui, alcançando nosso sonho de ser Doutora, que nossos sonhos nunca morram e que conseguimos seguir em frente, apesar de tudo. Conseguimos!!!

Agradeço aos meus meninos por cada sorriso e cada abraço que me deram, por tanto amor e pela compreensão, que nesses anos foram muito importantes e significativos, tudo que tenho feito é por vocês também.

Agradeço aos meus pais, aos meus avós e a meus tios e tias que me apoiarem e acreditaram nos meus sonhos.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha vida e me ensinaram a ser quem sou.

Agradeço aos companheiros de caminhada, aos que passaram, aos que estiveram por uma temporada e aos que permanecem.

Agradeço a meus amigos por me ouvirem, por me acolherem nos momentos difíceis e por compartilharem momentos comigo durante esse período tão importante e tão maluco da minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Carolina, por ter aceitado me orientar, mesmo já no fim do doutorado. Obrigada pela parceria, paciência e cuidado que teve comigo. Também, pelo encorajamento e incentivo de que eu conseguiria fazer este trabalho e da maneira que eu havia idealizado, embora com um tempo reduzido. Você foi muito importante na minha trajetória, desde a Graduação ao Doutorado, nossa produção A1 (riso) e esta Tese, te levarei no coração sempre.

Agradeço a todos os professores que participaram da pesquisa, graças a vocês o nosso curso de formação docente foi bem-sucedido, graças a todos os nossos diálogos pude aprender enormemente, como pessoa e como pesquisadora e pude crescer nesse processo. Que nossa parceria perdure por muitos anos.

Agradeço ao PPGEEs por me apoiar em momentos delicados que ocorreram durante meu percurso como pesquisadora em formação no Doutorado, à coordenação pela paciência, empatia e cuidado para comigo.

Agradeço à Eliane, secretária do PPGEEs que com tanta maestria, amabilidade e leveza me auxiliou durante esses anos em que estive como aluna, meu muito obrigada.

Agradeço à CAPES por possibilitar que eu desenvolvesse minha pesquisa com a bolsa.

Agradeço a banca examinadora por aceitarem o convite em participar da Qualificação e pelas contribuições que fizeram, foram muito ricas e possibilitaram a melhoria do presente trabalho.

Agradeço às professoras que compuseram a banca examinadora da Defesa de Doutorado, suas contribuições foram preciosas e contribuíram para que o trabalho alcançasse o rigor científico necessário para uma Tese Doutoral.

Em especial à Prof.^a Dra. Fátima, que mesmo com complicações de saúde se manteve firme até o fim da defesa, contribuindo com tanta delicadeza e gentileza, a senhora mudou minha percepção sobre meu trabalho, minha escrita e capacidade como pesquisadora, fazendo com que eu deixasse a “impostora” de lado. Muito obrigada por cada palavra e pelas ricas considerações.

Agradeço, ainda, ao Prof.^o Dr. Vinício, meu amigo e tutor, que tanto me incentivou quanto desafiou neste percurso.

A todos, todas e todes, meu muito obrigada, vocês contribuíram para que isso fosse possível.

“Somos apenas pontos minúsculos
Na imensidão do espaço tempo”
(Silva, 2024).

“O que precisamos é de mais pessoas especializadas no impossível”.
(Theodore Roethke).

RESUMO

A pesquisa parte do pressuposto de que o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual está relacionado à prática docente, a qual carece se adequar às suas necessidades. Contudo, há a premência em instrumentalizar os docentes, que de acordo com a literatura, demonstram não ter conhecimento apropriado sobre as carências e possibilidades dos estudantes, em decorrência de suas formações deficitárias nesse quesito. Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar como a formação docente no Ensino Superior pode possibilitar a permanência de estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior. Como objetivos específicos se articulam no sentido de: (i) ofertar um curso de formação docente para apoio a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; (ii) analisar as estratégias de permanência discente adotadas pelos docentes; (iii) averiguar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no Ensino Superior; e (iv) avaliar os efeitos de uma formação continuada voltada à acessibilidade no contexto universitário. Para tanto, a pesquisa foi fundamentada na abordagem de pesquisa colaborativa com desenho de pesquisa descritiva. A coleta de dados ocorreu como intervenção e foi pautada no Desenho Universal da Aprendizagem - DUA, foi realizada remotamente com o auxílio de ferramentas digitais e contou com encontros virtuais de 2h de duração cada, com carga horário de 40 horas. Os encontros foram gravados com auxílio do *Google Meet* e transcritos com a extensão *Taqtic* para posterior análise. A coleta utilizou grupo focal, relatos de experiências docente, questionário inicial, atividade reflexiva diagnóstica, plano de aula – DUA, questionário final e avaliação, além da técnica de triangulação de dados. A análise foi viabilizada pelos dados coletados a partir da formação docente e utilizou a técnica de triangulação de dados e análise de conteúdo. Foi utilizada amostragem intencional, participaram 30 docentes da Educação Superior que atuam em instituições brasileiras. Entre os docentes participantes, cerca de 74% atuam em instituições federais. Participaram docentes de nove estados brasileiros, a única região não participante foi a Sul. As áreas de atuação variavam entre: Ciências Humanas, Biológicas, Saúde e Ciências Exatas - mais especificamente Engenharias. Durante os encontros foi possível observar que os docentes demonstravam, em suas falas, preocupação com o cenário político-econômico atual, com a preparação docente, com a falta de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, entre outros aspectos. É necessário reafirmar que a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior não depende apenas do cumprimento de legislações ou da oferta de recursos de acessibilidade técnica, mas está intrinsecamente ligada à formação crítica e continuada dos docentes, à adoção de práticas pedagógicas inclusivas e à transformação das estruturas curriculares e institucionais da universidade. Nesse sentido, esta pesquisa buscou não apenas descrever uma realidade excludente, mas, sobretudo, propor caminhos para sua superação, alinhando-se ao compromisso ético e político de uma Educação Superior Pública, inclusiva, equitativa e de qualidade. Espera-se que esta pesquisa contribua para enriquecer as discussões a respeito do tema e nortear políticas públicas voltadas à formação de docentes universitários para manutenção da permanência de estudantes com deficiência visual na universidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; Deficiência visual; Formação docente.

ABSTRACT

The research assumes that the access and retention of students visually impairments are related to teaching practices, which need to be adapted to their needs. However, there is an urgent need to equip teachers, who, according to the literature, demonstrate a lack of appropriate knowledge about the needs and possibilities of students due to their deficient training in this regard. Thus, the research aimed to investigate how teacher training in Higher Education can enable the retention of students visually impairments in Higher Education Institutions. The specific objectives are to: (i) offer a teacher training course to support students visually impairments in higher education; (ii) analyze the student retention strategies adopted by teachers; (iii) investigate the teaching practices developed by teachers in higher education; and (iv) evaluate the effects of ongoing training focused on accessibility in the university context. Data collection occurred as an intervention and was guided by Universal Design for Learning - UDL, carried out remotely with the help of digital tools and included virtual meetings lasting 2 hours each, with a total workload of 40 hours. The meetings were recorded using Google Meet and transcribed with the Taqtic extension for later analysis. The collection utilized focus groups, reports of teaching experiences, an initial questionnaire, a diagnostic reflective activity, a lesson plan - UDL, a final questionnaire, and evaluation, in addition to the data triangulation technique. The analysis was made possible by the data collected from teacher training and used the technique of data triangulation and content analysis. Purposeful sampling was used, involving 30 higher education teachers working in Brazilian institutions. Among the participating teachers, about 74% work in federal institutions. Teachers from nine Brazilian states participated, with the only non-participating region being the South. The areas of expertise varied between: Human Sciences, Biological Sciences, Health, and Exact Sciences - more specifically, Engineering. During the meetings, it was possible to observe that the teachers expressed, in their speeches, concern about the current political-economic scenario, about teacher preparation, about the lack of accessibility in Higher Education Institutions, among other aspects. It is necessary to reaffirm that the retention of students visually impairments in Higher Education does not depend solely on compliance with legislation or the provision of technical accessibility resources, but is intrinsically linked to the critical and ongoing training of teachers, the adoption of inclusive pedagogical practices, and the transformation of the curricular and institutional structures of the university. In this sense, this research sought not only to describe an exclusive reality but, above all, to propose ways to overcome it, aligning with the ethical and political commitment to a Public Higher Education that is inclusive, equitable, and of high quality. It is expected that this research will contribute to enriching discussions on the subject and guide public policies aimed at training university teachers to support the retention of students visually impairments in university.

Keywords: Special Education; Higher Education; Visual Impairment; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Identificação e seleção dos trabalhos captados nos bancos de dados.	29
Figura 2. Percurso Metodológico.	98
Figura 3. Primeira parte do vídeo.	103
Figura 4. Segunda parte do vídeo.	103
Figura 5. Terceira parte do vídeo.	104
Figura 6. Pesquisa - Formação docente com foco no apoio a estudantes com deficiência visual.	125
Figura 7. Plano de ação.	128
Figura 8. Plano de Ação – unidades formativas I.	130
Figura 9. Triangulação.	132
Figura 10. Resultados e Discussões.	138
Figura 11. Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).	140
Figura 12. Plano de Ação – unidades formativas II.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos incluídos na Revisão Sistemática.	31
Quadro 2. Quadro comparativo: legislação brasileira sobre Educação Especial nos PPCs.	85
Quadro 3. Caracterização dos Participantes.	109
Quadro 4. Motivações para participar do programa de formação docente.....	118
Quadro 5. Mapa geral do curso de formação docente.	152
Quadro 6. Plano de ação - final.	154
Quadro 7. Cronograma – Formação Docente como Apoio a Estudantes com deficiência Visual – Turmas A e B.....	158
Quadro 8. Unidade 1.....	165
Quadro 9. Unidade 2.....	167
Quadro 10. Unidade 3.....	171
Quadro 11. Unidade 4.....	174
Quadro 12. Unidade 5.....	178
Quadro 13. Frequência de menções dos eixos de análise nas falas docentes do grupo focal.....	181
Quadro 14. Quadro síntese – Planos de aula.	217
Quadro 15. Categorias de análise emergentes a partir dos planos de aula.	218
Quadro 16 Classificação dos Planos de Aula segundo o nível de contemplação do DUA.	221
Quadro 17. Devolutiva social e científica.	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas no Ensino Superior – Brasil (2011–2023).	63
Tabela 2. Matrícula de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior por Categoria administrativa (INEP, 2020-2022).	72
Tabela 3. Dados dos participantes.	112
Tabela 4. Instituições de Ensino Superior conforme frequência de ocorrência.	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 REVISÃO SISTEMÁTICA	25
1.1 DESENVOLVIMENTO.....	26
1.2 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA E DISCUSSÃO COM A	
LITERATURA	30
1.2.1 Acesso ao Ensino Superior.....	37
1.2.2 Permanência no Ensino Superior	38
1.2.3 Barreiras atitudinais no Ensino Superior.....	40
1.2.4 Considerações da Revisão Sistemática	43
2 DIREITO À FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE COM	
DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	45
2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL.....	46
2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM	
DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	48
3 O MARCO LEGAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO	
ENSINO SUPERIOR	53
3.1 GARANTIA DE ACESSO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	54
3.2 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIREITO EM DISPUTA	59
3.2.1 Matrículas de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior	
.....	60
3.3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO	
SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE INDICADORES, PRÁTICAS E A LUTA POR	
TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL	68
3.4 BARREIRAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS À PERMANÊNCIA DO	
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR.....	79
3.4.1 Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA	81
3.4.2 A Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do	
Ensino Superior	84
4 A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO	
ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	93

4.1 A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO REAL	94
4.2 AS BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E ATITUDINAIS	96
5 PERCURSO METODOLÓGICO	98
5.1 CUIDADOS ADOTADOS QUANTO AOS ASPECTOS ÉTICOS	101
5.2 DIVULGAÇÃO E PROCESSO DE INSCRIÇÃO	102
5.2.1 Processo de inscrição no curso de formação docente	106
5.3 AMOSTRAGEM	107
5.3.1 Motivação para Participar	117
5.4 COLETA DE DADOS.....	120
5.4.1 Intervenção: Formação Docente com Foco no Apoio a Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.....	123
5.4.2 Plano de ação do curso de formação docente.....	128
5.5 ANÁLISE DE DADOS	130
5.5.1 Eixos de análise.....	135
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	137
6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NO APOIO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR	139
6.1.1 Formulação e execução do curso de formação docente sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem	139
6.1.2 Plano de Ação da Formação Docente	150
6.1.2.1 Unidades Formativas	156
6.1.2.1.1 Unidade 1	164
6.1.2.1.2 Unidade 2.....	166
6.1.2.1.3 Unidade 3.....	170
6.1.2.1.4 Unidade 4.....	173
6.1.2.1.5 Unidade 5.....	176
6.2 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	180
6.2.1 A Invisibilização e a Exclusão Simbólica nas Ciências Exatas e Naturais.....	198
6.2.2 As políticas sociais, o projeto de acessibilidade no Ensino Superior e zonas de aproximação.....	204
6.3 PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR E ATUAÇÃO DOCENTE	216

6.3.1 Avaliação do Curso de Formação Docente Com Foco no Apoio a Estudantes Com Deficiência Visual	226
7 DEVOLUTIVA E COMPROMISSO SOCIAL.....	235
7.1 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, ESTIGMA E ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	242
7.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA..	245
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICES	267
APÊNDICE 1 – PROTOCOLO START	267
APÊNDICE 2 - CARTA CONVITE	270
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	271
APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO ELETRÔNICO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	273
APÊNDICE 5 - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	277
APÊNDICE 6 - FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE INSCRIÇÃO.....	278
APÊNDICE 7 – CRONOGRAMA.....	282
APÊNDICE 8 - PLANO DE AÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO	286
APÊNDICE 9 – ATIVIDADE REFLEXIVA DIAGNÓSTICA	294
APÊNDICE 10 – PLANO DE AULA 1 – DUA.....	297
APÊNDICE 11 – PLANO DE AULA 2 - DUA	302
APÊNDICE 12 - QUESTIONÁRIO FINAL - AVALIAÇÃO	307
ANEXOS	309
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	309
ANEXO 2 - <i>LE PROJET SUR LA RECONSTRUCTION DE RÉCITS DE PRATIQUE D’ENSEIGNANTS D’EXPÉRIENCE À DES FINS DE FORMATION DE LA RELEVE (IDIOMA ORIGINAL)</i>.....	310
ANEXO 3 – <i>UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING GUIDELINES</i>.....	311

APRESENTAÇÃO

Por que sou mais do que veem
Eu sou amor, sou dor, sou arte, sou mãe
Sou poetiza e sou artista
Sou tudo aquilo que diziam que eu não seria
Sou tudo o que me dizem que não veem
(Silva, 2024).

Vou lhes contar uma história, que apresenta uma garota e um sonho, ela parte do início de tudo e como poeta que sou, lhes trago um pouco de poética neste pequeno conto de apresentação de minha pessoa.

Havia uma garotinha de cinco anos, que um certo dia foi indagada por uma senhora negra que lhe perguntou “o que você será quando crescer?”, ela então parou para pensar, com seus miolos ainda juvenzinhos, com o dedo no queixo e cara de quem pensava muito sério, lhe responde que seria doutora. Embora não conhecesse nenhuma doutora e sua realidade fosse bem distante, o que importava é que seria.

Aquela mulher, chamada Nice, uma senhora negra que não tinha estudo, esteve circundando sua infância, moravam na mesma rua, a viu crescer e de tempos em tempos a chamava de “dotôra”, dizia com muita certeza e alegria “essa vai ser dotôra, vai ser um orgúio”. Infelizmente ela não viu a menina se tornar mulher e doutora, a vida lhe foi findada, mas a memória daquela que acreditou primeiro que todos ficou arraigada.

A menina cresceu, passou muitos obstáculos na escolarização, teve dificuldade de ensinagem, aprendeu a ler aos nove anos de idade, após repetir o terceiro ano. Teve aí então uma virada de chave, uma professora a viu, enxergou nela potencialidade e a incentivou a falar. Falar o que pensava, falar o que sabia, explicar o que assistia, pois ela assistia a todos programas de vida animal, documentários e afins, era entusiasta por explicar as coisas que aprendia. O mundo a fascinava e cada nova descoberta era um novo mundo que ela queria explorar.

Aquela professora a ensinou a ler, e depois que aprendeu nunca mais parou, lia tudo que via, virou uma leitora ávida que não saía da minúscula biblioteca da escola municipal. Os professores a acolhiam na sala dos professores, onde ela se refugiava por causa do *bullying*. Foram anos difíceis aqueles da Educação Básica, mas teve suporte dos professores e da diretora, que a acolheu como avó. Sempre incentivada pelo corpo docente da escola, participou de projetos educacionais, foi dispensada das aulas de Ciências para ficar no laboratório da escola desenvolvendo projetos junto aos alunos da graduação da USP, que lá estagiavam.

Aprendeu, aprendeu muito e ainda carrega a gratidão por aqueles que a ensinaram tanto: Luiz, Wellington, Ronaldo, Marinez, Laila, Maria Amélia, Alexandre, Paulo, Ceile, Rose, Josi, Luciana, Oneida e tantos outros que passaram por ela, ou que ela passou por eles.

A partir do momento que aprendeu a ler ela ganhou o mundo, participou de projetos que lhe abriram portas e janelas, quebraram muros, lhe deram percepção de mundo e de trajetória, possibilidades que não haviam antes.

Aos dezessete, fez parte de um projeto que chamava Mudando a História, que realmente mudou a sua. Filha de pais com poucos recursos, com pouca educação, que foram estudar após ela já estar grande, neta de avós analfabetos não teve berço de ouro. É desse lugar que vos fala essa que sou, e não por mimimi ou sensacionalismo, mas é importante frisar isso, porque muitos não têm acesso ou permanência. É importante ter a representatividade, ela importa.

Depois veio o Ensino Médio, trabalho, vida adulta, mais trabalho e a faculdade estava cada vez mais distante. Trabalhou muito, em diversas funções, foi faxineira, camareira em hotel, vendedora de verduras, atendente em *callcenter*, vendedora de porta a porta, artesã e tantas outras. Nunca parou. Sempre estudou e buscou o seu sonho alcançar. Fez Ensino Técnico, engravidou e seus planos mudaram.

Ao final da gestação prestou o ENEM e ganhou uma bolsa integral para estudar em um curso de sua escolha. A escolha óbvia foi Letras na UNIFRAN, pelo PROUNI, pois amava Literatura e desde a adolescência escrevia poemas. Seu filho, Andrei, nasce no início da Graduação, ela se casa, ao final da graduação passa no SISU para estudar Educação Especial na UFSCar, uma Universidade Federal. Nunca, nunquinha em sua vida imaginou que seria possível, pois não estudara em escolas fortes, não tivera tempo para estudar, mas passou, e agora? Como estudar? Mudança de cidade? E a família? E o filho?

Pois bem, ela se muniu de coragem, de medo e foi, sozinha, apenas ela e seu sonho naquele ônibus, conheceu a universidade, se matriculou. E no primeiro semestre viajava todos os dias, 3h de ida, 3h de volta, fora os afazeres da vida, filho e tudo o mais. Dava aulas em escola de Educação Básica nesse período. Depois de um tempo se mudou para São Carlos, distante de tudo e de todos que conhecia, inclusive de seu filho pequeno, que difícil.

O trajeto não foi fácil, mas foi cumprido, foi a primeira de sua família a ingressar no Ensino Superior, a primeira de seu curso a fazer intercâmbio, e quem diria? Ainda menina lhe disseram que não seria nada, mas aquela menina preferiu acreditar em sua

vizinha que lhe chamava de “dotôra” a acreditar naquela professora que a menosprezava. Ela acreditou em todos os outros que a acolheram e disse que doutora seria. Terminou a segunda Graduação com outro bebê nos braços, Nicolas. Ingressou no Mestrado, se divorciou, afinal a vida muda. Estudou a deficiência visual desde a Graduação e tem vários motivos para a Educação Especial ter escolhido, ou ter sido escolhida.

Por toda sua vida esteve cercada por pessoas com algum tipo de deficiência. Sua prima que tem deficiência intelectual, amigos, vizinhos. Frequentava a Associação de Cegos de Ribeirão Preto, e horas lá passava conversando com seus amigos. Sempre envolvida com algum coletivo ou projeto, aos surdos se juntava para aprender e conversar. A deficiência sempre esteve presente e como tal lhe fascinava, não seria diferente a escolha. E que bom, pois pode ser o suporte de seus dois filhos que são autistas.

Hoje, ela aqui lhes escreve, contando sua história, que pode parecer um pouco confusa, mas enfim, não dá para escrever tudo e em uma linha temporal, as coisas são assim, cíclicas, idas e vindas, uma coisa puxa a outra e juntas se complementam. Hoje, agora em primeira pessoa, estou aqui para lhes apresentar minha pesquisa de doutorado, e lhes confesso que ainda não acredito nisso. Ainda me é difícil acreditar que me tornei doutora.

Tenho pesquisado a deficiência visual desde o primeiro ano da graduação, estudei a Autoaceitação da pessoa com deficiência visual e física, depois o transplante coclear, voltando à deficiência visual no Mestrado, em que pesquisei a Dupla excepcionalidade em pessoas adultas com deficiência visual. A pesquisa desta Tese teve origem a partir do desenvolvimento de um estudo que trabalhou com estudantes universitários com deficiência visual que desenvolveram atividades acadêmicas em Ensino Remoto durante a pandemia.

A proposta teve mais corpo a partir de uma experiência durante o CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial) de 2021, que foi *online* e muitos pareceristas tiveram dificuldades com as ferramentas de acessibilidade, em que pude auxiliar durante uma reunião. Outros fatores que influenciaram a desenvolver uma proposta de Curso de formação docente para apoiar alunos com deficiência visual é o fato de esses terem acesso ao Ensino Superior, mas a permanência ser deficitária.

Para tanto, busquei me preparar para a missão, fiz uma mobilidade *online* no ano de 2021 para a *Universidad Nacional Noroeste Buenos Aires – UNNOBA*, Argentina, em que participei da “*Diplomatura Universitária de Posgrado em Diseño de aulas virtuales*”, em que pude explorar recursos para preparar aulas virtuais. Desta maneira o curso de aperfeiçoamento me deu respaldo teórico e prático para preparar a programação

do curso de Formação Docente para Apoio a Estudantes com Deficiência Visual, que ocorreu de modo virtual.

Outro fator que busquei para me preparar foi desenvolver uma pesquisa com estudantes universitários com deficiência visual para compreender como era a demanda para desenvolver suas atividades acadêmicas e quais suas necessidades específicas, o que contribuiu para a formação docente, agregando e enriquecendo nossas discussões de modo prático e teórico. Somando-se a isso, pude coorientar um Trabalho de Conclusão de Curso que investigou sobre Docentes com deficiência visual no Ensino Superior, utilizando o método de Revisão Sistemática.

A partir das pesquisas realizadas, pude observar que haviam lacunas na área referente à formação de docentes e a relação com a evasão no Ensino Superior. Desta maneira, realizei uma Revisão Sistemática a fim de encontrar estudar melhor o assunto e fundamentar um problema de pesquisa. Muitos estudos analisados indicavam que um dos fatores que influenciava na evasão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior era pela pouca ou nenhuma formação dos docentes em relação a eles.

Outrossim, as barreiras atitudinais eram evidenciadas nos estudos analisados, demonstrando que docentes que tinham tido algum contato com estudantes com deficiência apresentavam menos capacitismo e que a formação docente era necessária e um fator essencial para a permanência dos estudantes.

As primeiras reuniões com os docentes universitários me deixaram apreensiva e insegura, pois a maioria eram doutores, outros com pós-doutorado e eu “apenas” Mestra. No entanto, é importante ressaltar que os docentes foram acolhedores e o trabalho foi desenvolvido em colaboração com eles, me deixando muito à vontade e confiante. O que me leva a refletir que acreditar em nosso potencial é importantíssimo, mas ter o acolhimento e apoio é igualmente importante.

O programa de formação docente aconteceu no ano de 2023, e ao final os docentes sugeriram formarmos um Grupo de Estudos para continuarmos a discutir acessibilidade no Ensino Superior. O que, ainda, não foi possível, contudo pretendemos dar início ao Grupo de Estudos. Acredito que é um fato importante, que evidencia o comprometimento com a Educação e com seus estudantes, além de demonstrar que o curso de formação é de extrema importância para os docentes e, principalmente, para os estudantes.

Sinto que a tese é uma síntese desses últimos 15 anos de estudos, em que estive mergulhada de cabeça. Assim, a obra da capa, "Mulher com planetas - expansão de mundos", representa isso. Como a Educação expandiu minha mente, possibilitando não apenas teoricamente e figurativamente entrar em contato com outras realidades, outras

percepções de mundo e culturas, como literalmente me permitiu expandir meus conhecimentos de mundo e cultura, alcançando o que, antes, era inalcançável. A Educação por si só não é uma salvadora, mas em consonância com educadores(as) sérios(as) e afetuoso(as) pode, sim, possibilitar novas percepções e novos saberes para além da sala de aula e ela foi o que me manteve de pé por esses 39 anos.

Ser mulher, pobre, mãe, artista, poeta, professora e pesquisadora, a primeira de muitas gerações familiares a ter, não apenas um título, mas a construir um novo caminho, é uma responsabilidade imensa, que carrego com muito orgulho e amor, buscando mudar vidas por onde eu vou. Que com essa Tese eu possa, mais uma vez, e não a última, contribuir com o saber e com práticas mais equitativas que construam, para além do saber acadêmico, um caminho pautado na Ciência e com alicerces resistentes para, logo em breve, alcançarmos a acessibilidade e equidade que tanto almejamos e batalhamos através de nossas pesquisas para alcançar. E que não seja o ponto final, mas uma ponte entre muitos outros caminhos alicerçados na prática e no saber científico.

INTRODUÇÃO

A presente Tese emerge da inquietação teórico-prática que teve início durante a realização de um estudo conduzido entre os anos de 2021 e 2022, intitulado “Atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual em contexto de Ensino Remoto Emergencial” (Silva; Costa, 2023). Naquele momento histórico, marcado pela crise sanitária global decorrente da pandemia da Covid-19, foi possível constatar que estudantes com deficiência visual enfrentavam desafios que iam além do período de excepcionalidade imposto pelo ensino remoto.

As dificuldades relatadas por esses sujeitos diziam respeito não apenas à reorganização abrupta do fazer pedagógico, mas, sobretudo, a um conjunto de ausências estruturais já anteriores ao contexto pandêmico. Faltavam-lhes materiais didáticos acessíveis, como: *e-books*, audiolivros ou arquivos em PDF editáveis; observava-se ainda a escassez de acessibilidade arquitetônica, ausência de repositórios eletrônicos institucionais acessíveis, bem como a carência de acessibilidade atitudinal, instrucional e curricular.

Tais relatos chamaram a atenção para o papel desempenhado pela prática docente na trajetória acadêmica dos estudantes. Ainda que não se trate aqui de responsabilizar individualmente os docentes universitários pelos casos de evasão, é preciso reconhecer que sua ação pedagógica se constitui como um fator determinante na permanência - ou não - de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Os depoimentos evidenciaram que a postura didático-metodológica de muitos professores universitários atuava, ora como obstáculo, ora como suporte, à permanência estudantil. Esse cenário instigou o aprofundamento da temática por meio de uma investigação inicial de natureza documental, ancorada na análise de publicações científicas e documentos oficiais.

Desta maneira buscou-se o debruçamento sobre o tema e a realização de buscas em portais e periódicos nacionais, como: CAPES e *SCiElo*, a fim de verificar a viabilidade de uma pesquisa documental que fundamentasse a hipótese. As buscas prévias na literatura e documentos oficiais demonstraram profícuas, resultando em uma pesquisa documental utilizando o método de Revisão Sistemática, que inaugura este trabalho e que deu origem a esta Tese.

A escolha pelo aprofundamento do tema encontra respaldo na concepção de educação como prática social histórica, assumida aqui em consonância com a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1998, 2008, 2009), que compreende a educação

como mediação necessária entre a realidade objetiva e a formação humana. Ao reconhecer a centralidade do trabalho educativo no processo de humanização e transformação social, torna-se inaceitável que pessoas desviantes (Goffman, 1988) sejam reiteradamente excluídas dos espaços institucionais de Ensino Superior. Sobretudo quando essa exclusão se dá por negligência, presença de barreiras, ausência de políticas públicas efetivas ou despreparo docente (Silva, 2021; Silva; Rangni, 2022; Silva; Costa, 2023), evidenciando uma necropolítica que decide quem deve, ou não, permanecer na universidade (Mbembe, 2018).

Como indica Mészáros (2005), a crise educacional está diretamente relacionada à crise estrutural do capital, que impacta de modo mais severo os grupos socialmente vulnerabilizados. No caso da pessoa com deficiência visual, a marginalização histórica é redobrada na medida em que sua presença na universidade desafia o modelo de racionalidade hegemônico, funcionalista e excludente, que ainda predomina em grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Essa constatação torna evidente que a inclusão não pode ser pensada de forma abstrata ou normativa, mas deve ser compreendida dentro das contradições concretas que atravessam o processo educativo.

As buscas iniciais em bases de dados e portais científicos (CAPES e *SCiElo*) revelaram uma produção acadêmica relevante sobre o tema da inclusão de estudantes com deficiência visual, embora fragmentada. Diante disso, optou-se por realizar uma Revisão Sistemática com o intuito de levantar e analisar as evidências científicas que tratam da formação docente no Ensino Superior e sua relação com a permanência dos estudantes com deficiência visual.

A partir dessa revisão, foi possível consolidar a hipótese de que a formação continuada de professores universitários representa um elemento-chave para a superação das barreiras estruturais e atitudinais ainda presentes no ambiente universitário. Com base nesse percurso, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como a formação continuada de docentes universitários pode possibilitar a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior?

Desdobram-se dessa questão outras indagações relevantes: como os docentes atuam diante da presença de estudantes com deficiência visual? Quais são as dificuldades enfrentadas por esses profissionais? Quais recursos e ferramentas são utilizados em suas práticas pedagógicas? Que propostas metodológicas adotam? E, por fim, como se deu sua formação inicial?

O objetivo geral deste estudo, portanto, consiste em investigar como a formação docente no Ensino Superior pode possibilitar a permanência de estudantes com

deficiência visual em Instituições de Ensino Superior. Os objetivos específicos se articulam no sentido de: (i) ofertar um curso de formação docente para apoio a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior; (ii) analisar as estratégias de permanência discente adotadas pelos docentes; (iii) averiguar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no Ensino Superior; e (iv) avaliar os efeitos de uma formação continuada voltada à acessibilidade no contexto universitário.

Nesse sentido, esta pesquisa busca não apenas descrever uma realidade excludente, mas, sobretudo, propor caminhos para sua superação, alinhando-se ao compromisso ético e político de uma Educação Superior Pública, inclusiva, equitativa e de qualidade, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015b) e reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96). A análise crítica que se desenvolve neste trabalho tem, portanto, como horizonte a transformação das condições objetivas de ensino e educação dos estudantes com deficiência visual, reconhecendo o papel do docente universitário como sujeito histórico e agente potencial de mudança.

Para a organização e estruturação dos parágrafos, foi utilizada a ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoio técnico de escrita, sem substituição da análise crítica ou da autoria do conteúdo.

1 REVISÃO SISTEMÁTICA

De acordo com Leite e colaboradores (2020), é notável que a partir de 2016, com a política de reserva de vagas, houve um aumento gradual no número de matrículas de estudantes com deficiência visual. Contudo, segundo os autores, o acesso e a permanência continuam sendo dificultados, gerando um número significativo de evasão. Os autores indicam que no ano de 2018, ao menos 5.000 (cinco mil) estudantes com deficiência visual estavam matriculados em instituições de Educação Superior, mas apenas 165 concluíram o curso.

De acordo com pesquisas (Reis; Eufrásio; Bazon, 2010; Cunha, 2012; Machado, 2014; Alexandrino *et al.*, 2016; Calheiros; Fumes, 2016; Maciel; Anache, 2017; Selau; Damiani; Costa, 2017; Siems-Machado, 2019; Ziliotto; Burchet; Carvalho, 2021; Silva, 2021; Silva; Rangni, 2022; Silva; Costa, 2023), a evasão de estudantes com deficiência visual pode estar relacionada à falta de formação adequada de docentes universitários, presença de barreiras atitudinais e outras, falta de acessibilidade e dificuldades relacionadas a acesso e permanência nas instituições de Educação Superior.

Tais dados permitem problematizar o acesso e a permanência desse público no Ensino Superior brasileiro e as barreiras que dificultam esse processo. De acordo com a Lei nº 13.146, de julho de 2015, no Art. 3º se define barreiras como:

IV - [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015b, p. 1).

O documento as classifica em seis categorias:

- a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015b, p. 2).

Assim, de modo geral, as barreiras se configuram como impedimentos físicos, tecnológicos e comunicativos que dificultam o acesso de pessoas com deficiência a espaços públicos ou privados, equipamentos, locais de lazer, turismo, transporte, serviços e tecnologias, de modo que impossibilita a autonomia (Amaral, 1998; Goffman, 1988). E as atitudinais se referem à “presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos” (Amaral, 1998, p. 01).

Sobre o acesso e permanência, o Art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil indica que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência” (Brasil, 1988, p. 112). No entanto estudos indicam que na prática essas medidas não são efetivas, ocasionando na insatisfação quanto ao acesso a conteúdo, delegando a responsabilidade em adaptar os materiais aos familiares ou amigos, dificuldades de acesso ao espaço físico da universidade, a falta de formação adequada dos docentes, que leva à evasão de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, entre outros (Coutinho, 2011; Guerreiro, 2011).

1.1 DESENVOLVIMENTO

De modo a compreender melhor tal fenômeno e embasar este trabalho, o presente capítulo se configura como Revisão Sistemática da literatura com caráter qualitativo. Tem como objetivo principal analisar a produção nacional a respeito do acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, a partir da análise de dois bancos de dados.

De acordo com Kitchenham (2004), a Revisão Sistemática é um estudo secundário que visa sumarizar estudos primários de acordo com o objetivo da pesquisa. Segundo a autora, distinta das revisões tradicionais, esse método de pesquisa é realizado de modo sistemático que documenta a condução do processo, pois adota protocolos, o que torna possível a compreensão de todo o desenvolvimento da pesquisa por outros pesquisadores.

Para tanto, Kitchenham (2004) indica que a Revisão Sistemática é conduzida de acordo com as seguintes etapas:

- i) planejamento – identificação da necessidade de Revisão Sistemática e desenvolvimento de protocolo de revisão;

- ii) condução – identificação da pesquisa (aplicação do protocolo), seleção dos estudos, avaliação da qualidade dos estudos, extração dos dados e síntese dos dados;
- iii) documentação – publicação da revisão sistemática por meio de artigos, relatórios, conferências e outros.

A Revisão Sistemática é mais difundida nas áreas: biológica e da saúde (Costa; Zoltowski, 2014), do que na educação. É um importante método de pesquisa, uma vez que “sintetiza o trabalho existente de uma forma correta sendo vista como íntegra”¹ (Kitchenham, 2004, tradução nossa). Desse modo ela se mostra de grande importância para a compreensão da produção científica na Educação e Educação Especial.

De acordo com Gastaldi (2016), um estudo secundário “exige rigor metodológico e documentação do processo”, para tanto é indicado a utilização de ferramentas gerenciadoras de referências e de extração de dados, que auxiliam na condução da pesquisa e possibilitam maior sistematização das etapas. Desta maneira, este trabalho empregou a ferramenta de gerenciamento de referências *Zotero* e a ferramenta de extração de dados *StArt*².

Seguindo as orientações de Kitchenham (2004), esta pesquisa seguiu os princípios de uma Revisão Sistemática, utilizando-se de protocolo previamente estabelecido (Apêndice 1), que visa definir os critérios a serem seguidos em relação a: tipo de estudo; período temporal; língua; método, entre outras. Foram incluídos os trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão:

- a) estudos disponíveis na *internet*;
- b) trabalhos nacionais;
- c) estudos relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior;
- d) trabalhos avaliados por pares;
- e) trabalhos em língua portuguesa;
- f) Trabalhos sem restrição temporal;
- g) Trabalhos que tivessem as palavras “Ensino Superior e deficiência visual” no título, resumo e texto;
- h) Trabalhos que analisassem a acessibilidade de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

¹ *A systematic review synthesises existing work in manner that is fair and seen to be fair. For example, systematic reviews must be undertaken in accordance with a predefined search strategy* (p. 7).

² Desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de *Software* da Universidade Federal de São Carlos, auxilia no processo de Revisão Sistemática -(Gastaldi, 2016).

Foram excluídos da revisão os estudos que não atendiam a esses critérios. Seguindo os objetivos deste trabalho e os critérios de inclusão, foram adotadas como fonte de dados duas bases eletrônicas, pois de acordo com Costa e Zoltowski (2014) essas costumam congregam “um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas” (p. 58). Desta maneira foram escolhidas as bibliotecas virtuais/eletrônicas: *SciELO* - Biblioteca Eletrônica Científica *Online* e Periódicos CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Como string de busca foram adotadas as palavras-chave: acessibilidade AND ensino superior. O operador booleano *AND* foi adotado como meio de unificar e ampliar o procedimento de busca.

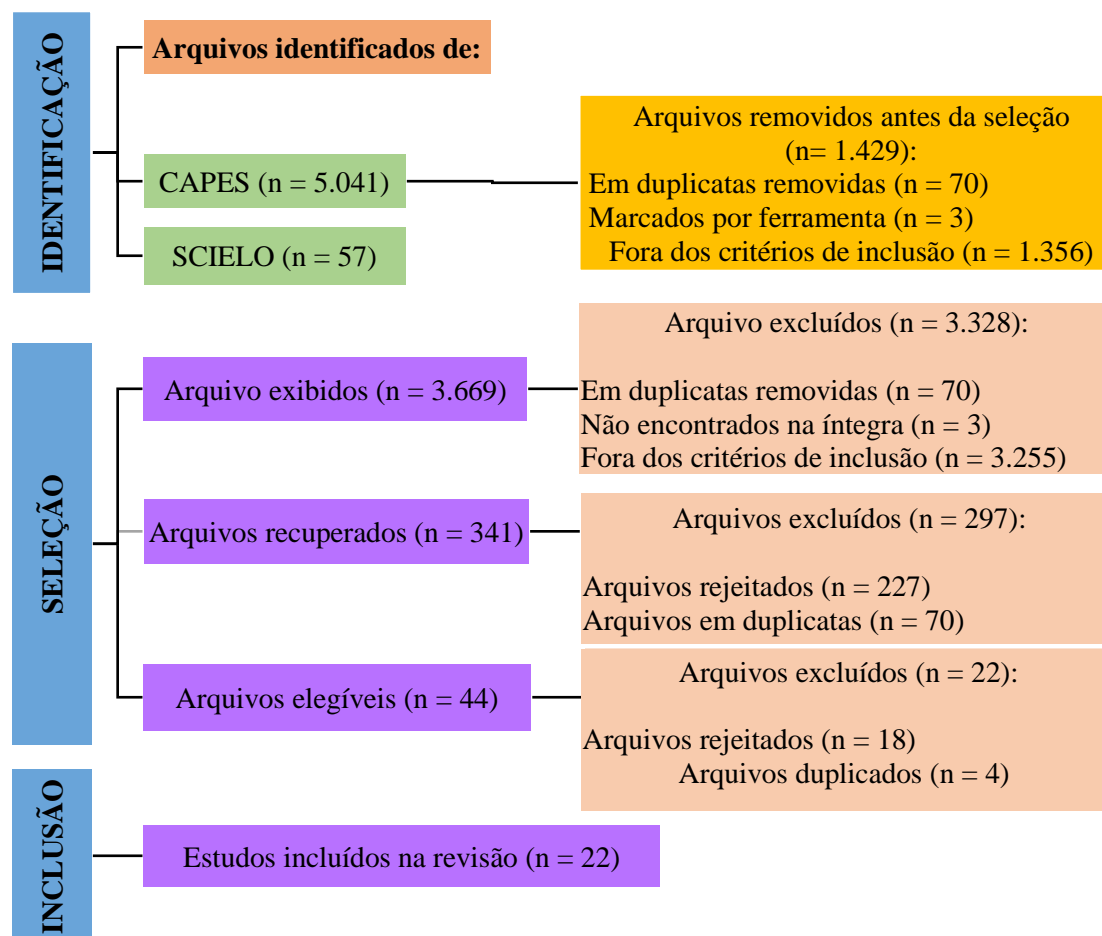
As buscas nos bancos de dados foram realizadas seguindo o protocolo da pesquisa, os trabalhos selecionados pelo título foram exportados em arquivos *BibTex*³, os quais foram inseridos na *StArt* para extração de dados após seleção e análise. Os trabalhos foram selecionados seguindo a declaração *PRISMA* (2020), assim, primeiramente foram analisados os títulos, os resumos e posteriormente na íntegra para compor esta Revisão Sistemática. As buscas foram realizadas entre setembro de 2021 e setembro de 2023.

Foram identificados o total de 5.098 trabalhos, sendo encontrados na CAPES 5.041 e na *SciELO* 57 contendo as palavras-chaves especificadas na string. Desses, 1.429 arquivos foram removidos antes da seleção, sendo: 70 duplicados; três marcados por ferramentas; e, 1.356 fora dos critérios de seleção. Na etapa da seleção os trabalhos foram analisados pelo título, sendo exibidos 3.669 arquivos, dos quais 3.328 foram removidos, pelos seguintes motivos: 70 estavam duplicados; três não foram encontrados para leitura na íntegra; e 3.255 estavam fora dos critérios de inclusão.

Os trabalhos recuperados foram analisados pelo resumo, somando 341 arquivos, destes 297 foram removidos: 227 por não estarem nos critérios de inclusão e 70 por serem duplicados. 44 trabalhos foram selecionados para leitura na íntegra, destes 18 foram rejeitados por não estarem nos critérios de inclusão e quatro por serem duplicados. Após a leitura na íntegra foram incluídos 22 trabalhos na revisão, como mostra a Figura 1.

³ “*BibTeX* é um formato de arquivo tipo texto para organização de listagens de bibliografia tais como: livros, teses e artigos” (Portal IFSC, s/d, s/p).

Figura 1. Identificação e seleção dos trabalhos captados nos bancos de dados.



Fonte: Elaboração própria com base nas buscas nos bancos de dados e declaração PRISMA.

Os arquivos selecionados foram lidos e relidos, os trabalhos selecionados foram analisados em eixos, que compreendiam os seguintes temas: acesso e permanência; serviços de apoio; barreiras e políticas; e, formação de professores. Os dados foram tabulados utilizando um sistema de cores, afim de facilitar a identificação dos eixos, separados por categorias em comum e organizados em planilhas do *Excel*.

1.2 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA E DISCUSSÃO COM A LITERATURA

Foram incluídos 22 trabalhos na Revisão Sistemática, que atendiam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos no protocolo de pesquisa. Eles foram organizados em ordem cronológica. A análise dos trabalhos incluídos na Revisão Sistemática, evidencia um panorama ainda em consolidação sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior brasileira.

No recorte temporal de 2014 a 2022, observa-se uma produção relativamente contínua (Gráfico 1), com destaque para os anos de 2014, 2018 e 2020, que registraram três publicações cada, e para 2021, que apresentou o maior número, com quatro trabalhos. Apesar desse crescimento pontual, a produção não se mantém estável, indicando que a temática, embora presente nas discussões acadêmicas, ainda carece de maior investimento público e continuidade investigativa.

Gráfico 1. Progressão das Produções.



Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos selecionados (2023).

Observa-se que entre os anos de 2020 e 2022 o número de publicações teve um declive, possivelmente influenciado pela pandemia de Covid-19. Outro fator que pode estar relacionado, no caso das pesquisas que analisam e acompanham dados de matrículas de estudantes com deficiência, foi a falta de dados Microdados do Censo da Educação Superior. Entre os anos de 2019-2022 houve um apagão no *site* do INEP, e em outros *sites* vinculados ao governo federal, em que os dados relacionados à Educação foram suspensos.

Quanto aos trabalhos analisados, o Quadro 1 os apresenta em detalhes.

Quadro 1. Trabalhos incluídos na Revisão Sistemática.

Ano	Título	Autores	Periódico	Instituição	Agência de Fomento
2014	Acessibilidade sob diferentes pontos de vista: caminhos percorridos pelo pesquisador com deficiência visual	Arnais, Stadoan e Zattera	Revista Gestão & Conexões	Universidade Estadual de Campinas	-
2014	Experiências em acessibilidade e inclusão na UFRN: o laboratório de acessibilidade da biblioteca Zila Mamede	Melo, F., Furtado, Ribeiro, Melo, E., Araújo e Trindade	Revista Gestão & Conexões	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	-
2014	Inclusão no Ensino Superior — uma experiência exitosa	Machado	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	UNESP	FAPESP
2015	Política de inclusão ao deficiente Visual na UFC: estudo de caso	Souto, Araújo e Parente	Conhecer	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	-
2016	Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência	Alexandrino, Souza, Bianchi, Macuch e Bertolini	Cinergis	Centro Universitário de Maringá (UniCesumar), Maringá, PR, Brasil. Instituto de Estudos Avançados (ESAP), Ivaiporã, PR, Brasil.	-
2016	Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior	Calheiros e Fumes	Revista da FAEEBA	Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	-
2017	Estudantes cegos na Educação Superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?	Selau, Damiani e Costas	<i>Acta Scientiarum: Education</i>	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa; Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas; Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria	-

Continua...

Quadro 1. Trabalhos incluídos na Revisão Sistemática...

Continuação.

Ano	Título	Autores	Periódico	Instituição	Agência de Fomento
2017	Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade	Siems-Marcondes	Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	-
2018	A inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior: Design de Moda e o Método <i>SEE BEYOND</i>	Lima Júnior	Revista de Ensino em Artes, Moda e <i>Design</i>	Universidade Anhembi Morumbi	-
2018	Autonomia das pessoas com deficiência visual em Instituições De Ensino Superior	Bernardi, Rosa, Silva, Antonioli e Nascimento	Interfaces Científicas: Saúde e Ambiente	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu	-
2018	ENEM acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio	Leria, Filgueiras, Silva e Ferreira	Revista Brasileira de Educação Especial	Universidade Federal do ABC (UFABC)	CAPES e CNPQ
2019	(In)acessibilidade arquitetônica e suas implicações para a permanência da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior	Araújo, Silva, J. e Silva, W.	<i>Scientia Plena</i>	Universidade Federal da Paraíba, Cidade Universitária, PB; Municipal de Educação, Iguatu, Ceará, Brasil; Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará	FUNCAP
2019	Uma proposta de recomendações para a elaboração de mapas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): projetando tendo em vista sua descrição oral para cegos	Domingues e Macedo	<i>Infodesign: Brazilian Journal of Information Design</i>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	CAPES

2020	Avaliação automática de acessibilidade do portal da UFRN	Ribeiro e Silva, B.	Tear (Canoas)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	-
2020	Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura	Rosa, Viçosa, Folmer e Salgueiro	Revista Educação Especial	Universidade Federal do Pampa	-

Continua...

Quadro 1. Trabalhos incluídos na Revisão Sistemática...

Continuação.

Ano	Título	Autores	Periódico	Instituição	Agência de Fomento
2020	Ensino inclusivo em um curso de educação física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na Educação Superior	Santos, Mesquita, Favoretto, Evangelista, Dalla Déa, K. e Dalla Déa, V.	Revista Pensar a Prática	Universidade Estadual de Goiás	-
2020	Luta por dignidade e inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Público Superior uma experiência de construção de acessibilidades pelo viés da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro	Guedes	Revista Portuguesa de Pedagogia: Publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	-
2021	A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas	Bonfim, Mól e Pinheiro	Revista Brasileira de Educação Especial	Universidade de Brasília	FAPESB
2021	Bibliotecas universitárias federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	Stroparo e Moreira	Educação, Revista do Centro de Educação – UFSM	Universidade Federal do Paraná	-
2021	Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior	Silva, J. e Pimentel	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Universidade Federal da Bahia	-
2021	Usuários da informação com deficiência e o papel das bibliotecas universitárias	Costa e Oliveira	Ciência da Informação em Revista	Universidade Federal de Minas Gerais	-
2022	Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira	Sales e Torres	Revista Educação Especial	Universidade Federal de Minas Gerais	-

Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos selecionados (2023).

Legenda: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento; FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

Em relação às instituições de origem, sobressaem-se com dois artigos cada:

- a) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- b) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- c) Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- d) Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Essa distribuição sugere uma concentração em algumas universidades que, em maior ou menor grau, têm incorporado a pauta da inclusão em suas agendas de pesquisa. Entretanto, a ausência de maior diversidade geográfica reforça a necessidade de ampliar os estudos para diferentes contextos, a fim de contemplar as desigualdades regionais que marcam a Educação Superior brasileira.

Outro dado importante refere-se ao financiamento das pesquisas. Apenas cinco, dos 22 trabalhos analisados, contaram com apoio de agência de fomento à pesquisa, como:

- a) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP);
- b) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- c) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- d) Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP);
- e) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

A baixa incidência de financiamento revela a fragilidade estrutural desse campo de pesquisa, que se desenvolve majoritariamente com recursos institucionais ou individuais, o que pode comprometer tanto a amplitude quanto a profundidade das investigações. Nota-se que a produção sobre deficiência visual e Educação Superior, embora crescente, ainda se encontra dispersa, pouco financiada e concentrada em determinados polos acadêmicos.

No que diz respeito aos periódicos, nota-se que a Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial e Revista Gestão & Conexões, com duas publicações cada, sendo de Qualis A1, A2 e A4, respectivamente. Esse dado revela que a discussão sobre inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência visual permanece fortemente vinculada a veículos especializados em Educação e em Educação Especial, o que, por um lado, contribui para a qualificação do debate, mas, por outro, limita sua circulação em periódicos de maior alcance que tem um público mais heterogêneo.

Os temas abordados pelos trabalhos versavam sobre o estudante com deficiência visual, acesso e permanência, exames de acesso à Educação Superior, percepção de gestores, percepção de docentes universitários, barreiras na Educação Superior e serviços de apoio. Os trabalhos adotaram diferentes métodos de pesquisa, entre eles: revisão de literatura, história de vida, estudo de caso, pesquisa descritiva, relato de experiência, pesquisa-ação e exploratória. Utilizando como instrumento: entrevistas, documentos, *softwares* e observação.

No aspecto qualitativo, os trabalhos distribuem-se em torno de três grandes eixos:

- 1) Acesso: abordado em estudos que investigaram os exames admissionais (ENEM, vestibulares), as políticas públicas e barreiras no início da trajetória;
- 2) Permanência: discutida a partir da análise das condições institucionais de acessibilidade arquitetônica, materiais e tecnologias assistivas, dos serviços de apoio e da formação docente;
- 3) Barreiras atitudinais: investigadas nos trabalhos a partir de análises sobre estigmas, práticas capacitistas, ausência de formação adequada e presença de barreiras atitudinais.

A presença recorrente de relatos de experiência, estudos de caso e pesquisas exploratórias indica que a produção científica, até o momento, está mais voltada para a descrição de situações concretas e a identificação de dificuldades do que para a proposição de modelos estruturados ou para análises de longo prazo.

A partir da análise do quadro foi possível observar as seguintes lacunas:

- a) Escassez de pesquisas longitudinais;
- b) Pouca diversidade geográfica (concentração em algumas universidades);
- c) Apoio reduzido de agências de fomento, o que fragiliza a continuidade e o aprofundamento das pesquisas.

Embora tema da inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior esteja consolidado como campo de pesquisa, ele ainda sofre com limitações estruturais. O que fica evidenciado a partir da força de produção, que mesmo com baixo apoio financeiro, segue com uma constância, ainda que mínima, na produção.

Desta maneira, os trabalhos analisados sinalizam avanços importantes na problematização das barreiras de acesso e permanência, mas também revelam lacunas significativas, sobretudo quanto à necessidade de investigações mais abrangentes e sistemáticas, capazes de contribuir para a consolidação de políticas e práticas inclusivas nas universidades brasileiras.

1.2.1 Acesso ao Ensino Superior

A revisão sistemática evidencia que o acesso de estudantes com deficiência visual à Educação Superior ainda enfrenta desigualdades estruturais significativas. Os estudos de Siems-Marcondes (2017), Domingues e Macedo (2019), abordam o acesso de estudantes com deficiência visual na Educação Superior e conversam com Leria e colaboradores (2018).

Esses autores destacam que o acesso de estudantes com deficiência visual à Educação Superior envolve tanto políticas educacionais quanto estratégias implementadas desde o Ensino Fundamental, passando pelos exames admissionais públicos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e vestibulares institucionais.

Siems-Marcondes (2017), Leria e colaboradores (2018) e Domingues e Macedo (2019) identificaram barreiras quanto a acesso ao conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e vestibular institucional. Os estudos indicam que dificuldades quanto a:

- a) prova em braille - que gera dificuldade de manuseio devido ao volume;
- b) curto prazo para responder as perguntas - dificultando a leitura completa da prova em braille;
- c) a leitura realizada por leitor - que pode prejudicar o entendimento das questões, pois não é uma prática usual dos participantes no cotidiano;
- d) constrangimento, cansaço e desconforto pela falta de autonomia para reler o texto;
- e) o revezamento de leitores - que prejudica o desenvolvimento da prova, pois a alternância de leitor altera o modo e ritmo de ler durante o processo, prejudicando o participante;
- f) a quantidade de imagens na prova - que prejudica a compreensão das questões;
- g) o extenso horário dispendido para a prova - que exige esforço cognitivo e de concentração muito grande por parte do participante.

A discrepância em relação ao vestibular institucional e ao ENEM demonstra como é importante que haja uma constância do leitor, bem como preparo prévio. Os autores pontuam, também, a importância de estabelecer estratégias durante o Ensino Fundamental, pois elas facilitam a permanência do estudante com deficiência visual no Ensino Superior.

Goffman (1988) ajuda a compreender como esses estudantes são estigmatizados em sua trajetória acadêmica, marcados socialmente como “diferentes”, muitas vezes sendo excluídos dos trabalhos acadêmicos em grupo e outras atividades, pelos colegas de turma ou pelos próprios docentes. Amaral (1998) e Marco (2020) complementam essa análise ao evidenciar que práticas capacitistas reproduzem preconceitos históricos e reforçam a exclusão social. Silva (2021) destaca que a expectativa de inclusão nas instituições exige mudanças concretas, que possibilitem autonomia e participação plena.

Freire (1996), Saviani (1998, 2008, 2009) e Mészáros (2005) oferecem uma perspectiva crítica sobre essas barreiras, ao destacar que a educação, quando não estruturada para promover equidade, tende a reproduzir desigualdades. Mbembe (2018) complementa a análise, apontando como certas condições institucionais produzem formas de “necropolítica educacional⁴”, em que alguns estudantes são relegados a situações de marginalização e vulnerabilidade. Assim, o acesso não se restringe à matrícula formal, mas implica criar condições de participação equitativa, reconhecimento e autonomia do estudante com deficiência visual.

Silva e Costa (2023) evidenciam a distância entre a formulação normativa e a efetivação das políticas de inclusão. Se, de um lado, o arcabouço legal garante o acesso, de outro, a ausência de condições reais para permanência revela um descompasso estrutural, o qual, conforme Saviani (1998, 2008, 2009), é característico de políticas que não enfrentam as raízes históricas da exclusão.

Portanto, para mais que políticas educacionais é necessário que haja um maior preparo nos exames admissionais e vestibulares nas instituições de Educação Superior, públicas e privadas, de modo que esses estudantes possam ter mais autonomia ao realizar os exames. Essas condições refletem uma desigualdade estrutural que compromete a efetividade do direito de acesso, tornando-o muitas vezes inacessível.

1.2.2 Permanência no Ensino Superior

Superado o ingresso, a permanência depende de condições materiais, pedagógicas e tecnológicas adequadas. Os estudos de Arnais, Stadoan e Zattera (2014), Souto, Araújo e Parente (2015), Alexandrino e colaboradores (2016), Guedes (2020) indicam que a

⁴ Aqui, a pesquisadora discute a Necroeducação nos Resultados.

universidade brasileira ainda sofre déficit no quesito acessibilidade, tanto arquitetônica, quanto de acesso e outras.

A permanência de estudantes com deficiência visual na universidade brasileira enfrenta desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e tecnológica. Arnais, Stadoan e Zattera (2014), Souto, Araújo e Parente (2015), Alexandrino e colaboradores (2016), Guedes (2020) apontam a falta de acessibilidade física, uma vez que as instituições disponibilizam informações apenas de modo visual, impossibilitando ao estudante com deficiência visual o acesso.

Quando essas informações são divulgadas em meio digital é necessário ter o equipamento eletrônico individual, em decorrência da necessidade da utilização de ferramentas que sintetizam a voz e fazem leitura, que é deficitária nos equipamentos das instituições, dificultando a autonomia do estudante/pesquisador. O que pode ser um entrave para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, que podem não ter meios financeiros de adquirir tais equipamentos.

De acordo com Souto, Araújo e Parente (2015, p. 77), “a educação superior aos deficientes vem sendo adotada com o intuito de preencher novas demandas em detrimento da necessidade de preparar a educação para a inserção tanto dos educadores como para as necessidades dos deficientes visuais [sic]”. Que conversa com Silva (2021) e Silva e Costa (2023), quando afirma que a expectativa de se ter estudantes com deficiência nas Instituições de Educação Superior é de que elas melhorem.

Nesse sentido, as Instituições de Educação Superior necessitam adotar medidas que comportem as necessidades de estudantes com deficiência visual, de maneira que eles tenham autonomia ao desenvolverem as atividades acadêmicas. Quando presentes, os serviços de apoio analisados por Melo, F. e colaboradores (2014), Siems-Marcondes (2017), Lima Júnior (2018), Santos e colaboradores (2020), Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) e Costa e Oliveira (2021) contribuem para a permanência; quando ausentes ou insuficientes, promovem evasão.

Silva J. e Pimentel (2021) realizaram uma revisão integrativa e analisaram 21 artigos que tratavam o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior. O trabalho indicou que, embora haja políticas que garantam o acesso de estudantes com deficiência visual na Educação Superior brasileira, para que a inclusão de fato ocorra é necessário que esses estudantes usufruam de espaços físicos, materiais e equipamentos, assim como o preparo adequado dos docentes, de modo que as esferas de acessibilidade sejam efetivas.

Silva (2021) reforça que a matrícula por si só não garante inclusão. É necessário que a instituição disponibilize espaços físicos acessíveis, materiais adequados, equipamentos tecnológicos e suporte pedagógico especializado. A ausência desses elementos evidencia a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social, conforme destacam Freire (1996) e Saviani (2008), em que a universidade se configura como espaço de emancipação e não apenas de reprodução de desigualdades.

Nesse contexto, pela perspectiva de Mbembe (2018), se observa que a universidade pode operar de maneira excludente, produzindo formas de vulnerabilidade para determinados corpos, enquanto Mészáros (2005) alerta para a reprodução de estruturas que mantêm a desigualdade, exigindo intervenções políticas e institucionais que assegurem condições reais de permanência. Assim, é necessário que os estudantes com deficiência visual que tiveram acesso ao Ensino Superior superem as barreiras instrucionais para que tenham a permanência.

A permanência desses estudantes, por sua vez, será deveras possível quando a Universidade Pública brasileira passar a exercer uma pedagogia que possibilite autonomia e cidadania. É necessário que as engrenagens do sistema sejam ultrapassadas, promovendo uma educação cidadã e humanitária, que não se fie apenas em métricas, mas que inclua de fato.

1.2.3 Barreiras atitudinais no Ensino Superior

Além das barreiras físicas e materiais, emergem barreiras atitudinais significativas. Pereira e colaboradores (2016) identificaram que embora a matrícula e a presença do estudante com deficiência visual nesse nível educacional estejam legalmente amparadas por lei, certas atitudes por parte da universidade podem favorecer o seu acesso e permanência, assim como podem dificultar a participação no contexto universitário.

Os autores indicam que certas atitudes podem ser: as crenças pessoais de professores em relação a estudantes com deficiência, medos, mitos, mal entendimento, não saber trabalhar com esses estudantes e a necessidade de apoio adequado por parte das Instituições de Ensino Superior, o que se configura como barreiras atitudinais.

Souto, Araújo e Parente (2015), Alexandrino e colaboradores (2016), Araújo, Silva, J. e Silva, W. (2019), Ribeiro e Silva, B. (2020), Stroparo e Moreira (2021) e Sales e Torres (2022) discutem as barreiras presentes na Educação Superior. Quanto a isso,

Dussilek e Moreira (2017) indicam que as barreiras atitudinais presentes nas Instituições de Ensino Superior, são uma condição histórica.

Segundo os autores, essas barreiras pertencem a um "ideário coletivo refletindo preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações diante das pessoas com deficiência" (Dussilek; Moreira, 2017, p. 328). Eles indicam que esse modo de pensar e agir "intencionam minimizar a exclusão social de minorias, o que [...] gera desconforto em termos de disponibilização de vagas" (Dussilek; Moreira, 2017, p. 328) sendo uma medida discriminatória e excludente.

Ribeiro e Gomes (2017) indicam que as barreiras atitudinais são um empecilho na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, estando presente na abordagem teórica e pedagógica. Atitudes e comportamentos dos professores que expressam "por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsidera as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos" (2017, p. 97). O "pseudotratamento igualitário" identificado por Ribeiro e Gomes (2017) nega adaptações necessárias, deslegitimando as necessidades que os estudantes com deficiência visual apresentam.

Goffman (1988) contribui para compreender esse processo ao conceituar o estigma como marca social que rebaixa a pessoa ao status de "desviante". Na sala de aula, isso se materializa em práticas pedagógicas que, sob o disfarce de um "tratamento igualitário", invisibilizam necessidades específicas e perpetuam exclusão (Ribeiro; Gomes, 2017). Essa postura é também denunciada por Freire (1996), ao criticar uma educação que silencia os sujeitos e os priva da possibilidade de diálogo transformador.

Ribeiro e Gomes (2017) consideram que estudantes com deficiência visual enfrentam, não somente, dificuldades decorrentes da deficiência, mas precisam lidar com a ignorância e desconhecimento de professores. Atrelado a isso, procedimentos educacionais tradicionais e sem acessibilização metodológica ou instrucional, que expõem aulas, atividades e avaliações de modo igualitário e não equitativo, que lhes amputam os direitos de receberem uma educação adequada às suas especificidades.

Silva e Pimentel (2021) apontam que o acesso e permanência estão relacionados à sua própria garantia, bem como aos materiais, recursos e "à acessibilidade física dos equipamentos e materiais" (p. 11) que devem ser oferecidos e disponibilizados ao estudante com deficiência nas Instituições de Ensino Superior. Uma vez que o fato dele estar matriculado não significa que esteja realmente incluído ou que tenha garantida a

permanência na universidade, pois "a inclusão no Ensino Superior depende necessariamente das condições criadas pelas universidades para receber adequadamente seus estudantes que se autodeclaram com algum tipo de deficiência, de modo que eles sejam incluídos no processo educacional" (p. 11).

Goffman (1988) contribui para compreender esse processo ao conceituar o estigma como marca social que rebaixa a pessoa ao status de “desviante”. Na sala de aula, isso se materializa em práticas pedagógicas que, sob o disfarce de um “tratamento igualitário”, invisibilizam necessidades específicas e perpetuam exclusão (Ribeiro; Gomes, 2017). Essa postura é também denunciada por Freire (1996), ao criticar uma educação que silencia os sujeitos e os priva da possibilidade de diálogo transformador.

Freire (1996) reforça que a educação precisa ser dialógica e transformadora; quando isso não ocorre, o estudante é silenciado e desumanizado, impedido de exercer plenamente sua cidadania acadêmica. Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) e Mészáros (2005) complementam a análise, mostrando que a manutenção de estruturas capacitistas perpetua desigualdades históricas. Mbembe (2018) amplia a perspectiva, demonstrando como certas instituições produzem exclusão estrutural, relegando estudantes a situações de vulnerabilidade simbólica e prática.

Silva e Costa (2023) enfatizam que a mudança dessas práticas exige formação docente que desnaturalize preconceitos e promova uma pedagogia do reconhecimento. É nesse sentido que a crítica de Mészáros (2005) sobre a reprodução da lógica capitalista na educação se articula: quando a universidade não rompe com práticas que marginalizam, ela reforça estruturas de dominação. A superação das barreiras atitudinais, portanto, demanda tanto políticas institucionais de apoio quanto uma mudança ética e pedagógica que reconheça o estudante com deficiência visual como sujeito de direitos.

Os estudos analisados demonstram que barreiras atitudinais comportamentos e posturas pautadas em mitos arcaicos estão presentes nas instituições de Educação Superior e influenciam a prática docente e o convívio nas salas de aula. Por outro lado, é necessário desmitificar tais práticas capacitistas presentes na sociedade, que veem e percebem pessoas com deficiência como anormais e desviantes. Tais atitudes e comportamentos as desumanizam e impem que desfrutem de uma vida plena, na qual possam exercer sua cidadania sem restrições normativas e segregadoras.

Assim, a revisão sistemática evidencia que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual não se realizam apenas por força da lei, mas dependem de condições materiais, pedagógicas e éticas que desfaçam barreiras estruturais e atitudinais.

O desafio posto é o de construir uma universidade que, em vez de reproduzir exclusões, se abra ao diálogo e à transformação, reconhecendo plenamente o estudante com deficiência visual como sujeito de direitos e de saber. Dessa forma, superar as barreiras atitudinais exige formação continuada de docentes, sensibilização institucional e políticas públicas que reconheçam e valorizem a diferença como elemento central da equidade, promovendo a inclusão não apenas formal, mas efetiva e transformadora.

1.2.4 Considerações da Revisão Sistemática

De modo geral os artigos indicam que há barreiras relacionadas tanto ao acesso: exames admissionais a Educação Superior, quanto à permanência, como: falta de acessibilidade, falta de serviços de apoio aos estudantes com deficiência visual e/ou docentes deles, necessidade de formação continuada de docentes, gestores e demais profissionais que atuam na Educação Superior.

É possível observar que o estudo sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior no Brasil não está muito desenvolvido, uma vez que houve a necessidade em se buscar por palavras-chave sobre acessibilidade, pois a de permanência remetia a estudantes provenientes de escolas públicas ou cotistas raciais, mas não estudantes com deficiência.

Estudantes com deficiência visual têm enfrentado dificuldades de acesso e permanência a Educação Superior, em decorrência de barreiras atitudinais e físicas. Estas por sua vez estão presentes na sociedade de modo estrutural, impossibilitando a autonomia dos estudantes, que sofrem capacitismo dentro e fora das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A partir da Revisão Sistemática realizada, fica evidente que as barreiras: arquitetônicas, atitudinais, de comunicação, de instrução e outras são fatores importantes que levam ao não acesso e à evasão de estudantes com deficiência visual (e outras) nesse nível educacional. Outro fator importante indicado pelos pesquisadores é a formação continuada de docentes universitários, uma vez que eles são os facilitadores ou não desses estudantes, por serem responsáveis pelas disciplinas e atividades docentes.

Contudo se faz necessário ressaltar que o docente universitário, de acordo com os dados desta pesquisa, sofre déficit na formação inicial, sendo necessário haver formação continuada. Esta formação, por sua vez deve ser de responsabilidade do Estado e das Instituições de Educação Superior. Com os estudos analisados é possível observar que as

Instituições, em sua grande parte, ou não possuem um núcleo de apoio com equipe multidisciplinar, ou quando possuem, há poucos especialistas para atender à demanda dos estudantes, o que dificulta o acesso deles aos materiais necessários para seu desenvolvimento universitário.

De modo geral, os estudos demonstraram a importância de esses estudantes estarem ocupando este espaço, que por muito tempo lhes foi negado. Esta revisão, por sua vez indica que é necessário investir em cursos de formação continuada aos docentes e aos técnicos que trabalham nas instituições de Educação Superior, de modo a lhes proporcionar apoio quanto ao seu fazer docente, uma vez que não basta apenas boa vontade por parte do docente, mas práticas institucionais, bem como federativas que possibilitem o desempenho docente de modo adequado.

Disponibilizando ferramentas e suporte ao docente em seu fazer, de modo que ele tenha respaldo e possa trabalhar satisfatoriamente com estudantes com deficiência visual e que esse possa, assim, ter seus direitos garantidos e postos em prática com assertividade, possibilitando sua permanência na Educação Superior. A Revisão Sistemática desenvolvida apontou que os trabalhos analisados tinham caráter teórico (questionários, levantamento de necessidade de formação docente no Ensino Superior, revisão de literatura, entre outros), assim, se faz necessário a análise em *locus* com docentes que atuam / atuaram junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Os resultados da revisão, portanto, confirmam a necessidade de superar práticas educacionais meramente integradoras e caminhar para uma inclusão crítica. A luta por reconhecimento e dignidade desses estudantes também remete à disputa por vida plena frente às estruturas de morte simbólica e material e ao confronto com estruturas de necropolítica educacionais. A centralidade da docência nesse processo, evidenciada pelos trabalhos analisados, reforça o papel transformador da prática pedagógica na universidade e a urgência de uma formação docente crítica, inicial e continuada, comprometida com a equidade.

2 DIREITO À FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

A luta pelo direito à educação da pessoa com deficiência visual no Brasil insere-se num contexto histórico de exclusão, estigmatização e invisibilização sistemática. Sua trajetória rumo à Educação Superior está entrelaçada a processos sociopolíticos marcados por tensões entre o assistencialismo e a afirmação de direitos, refletindo contradições estruturais da sociedade brasileira no tocante à democratização do ensino. Nesse cenário, a permanência de estudantes com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior não pode ser compreendida apenas como uma questão de acesso, mas sim como uma conquista social continuamente ameaçada pela precariedade das políticas públicas, pela insuficiência da formação docente e pelas barreiras institucionais historicamente cristalizadas.

O direito à formação acadêmica, enquanto expressão do princípio da dignidade humana e da justiça social, pressupõe mais do que o simples ingresso na universidade: demanda condições materiais, pedagógicas e simbólicas que garantam a continuidade e a efetividade do processo educativo. No entanto, os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente os oriundos do Censo da Educação Superior, revelam profundas disparidades no tocante à presença de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. Apesar de avanços legais - como a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015b) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) -, a permanência desse grupo ainda se configura como um desafio estrutural.

Segundo Jannuzzi (2006) e Silva (2021), a construção histórica da deficiência no Brasil esteve, por longo tempo, associada a discursos médicos e religiosos que atribuíram às pessoas com deficiência visual um estatuto de dependência, anormalidade ou punição divina, reflexo da cultura europeia. Tais representações sociais, ao se enraizarem no imaginário coletivo, legitimaram práticas de exclusão, segregação e silenciamento, dificultando o reconhecimento de sujeitos com deficiência como titulares de direitos civis, políticos e educacionais. Nesse sentido, como aponta Mazzotta (2011), a escolarização de pessoas com deficiência visual foi por séculos relegada a instituições filantrópicas, com ênfase na reabilitação e na adaptação à ordem vigente, sem que se questionassem as bases sociais da desigualdade.

Com a ascensão dos movimentos sociais nos anos 1970 e o fortalecimento da luta por direitos humanos, emergiu no país uma nova concepção de deficiência ancorada em perspectivas críticas e emancipadoras. Esse paradigma, segundo Davis (2002), Shakespeare (2006) e Shakespeare e colaboradores (2018), desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência. Tal inflexão teórica e política, embora ainda em disputa, permitiu avanços importantes no reconhecimento da educação como direito universal e no estabelecimento de políticas de inclusão no Ensino Superior.

Entretanto, a análise da permanência de estudantes com deficiência visual nas universidades revela que os marcos legais (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2013, 2015) não têm sido suficientes para enfrentar as desigualdades materiais e simbólicas que persistem. A ausência de recursos de acessibilidade, a escassez de tecnologias assistivas, a falta de formação docente específica e o capacitismo institucionalizado são alguns dos fatores que comprometem o sucesso acadêmico desse grupo. Conforme destacam Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), Ferrandi, Silva e Orlando (2023), Silva e Ferreira (2023), Martinez e Silva (2023a, 2023b) e Martinez, Silva e Valverde (2023), é necessário compreender que a inclusão não se efetiva apenas com leis e programas, mas com a transformação concreta das práticas pedagógicas e da cultura universitária.

É nesse contexto que esta seção se propõe a analisar criticamente o direito à formação acadêmica dos estudantes com deficiência visual no Brasil. À luz da legislação educacional brasileira, dos dados estatísticos recentes e das contribuições teóricas de autores como Goffman (1988), Freire (1996), Mészáros (2005), Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) e Mbembe (2018).

Parte-se da premissa de que a educação é um direito social fundamental, e que sua negação a determinados grupos representa uma forma de violência estrutural, uma necropolítica que define quem pode ou não acessar determinados espaços. Portanto, mais do que discutir a presença de estudantes com deficiência visual nas universidades, buscase aqui problematizar as condições efetivas de sua permanência, formação e emancipação intelectual.

2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL

Pessoas cegas, com baixa visão e com visão monocular são consideradas pessoas com deficiência visual e têm seus direitos garantidos por lei. No ano de 2021, a visão

monocular foi reconhecida como deficiência sensorial, do tipo visual, pela Lei nº 14.126 (Brasil, 2021b) e pelo Decreto nº 10.654 (Brasil, 2021c), ambos de 22 de março de 2021.

Assim, são públicos da Educação Especial, podendo ter acompanhamento específico que adequem suas necessidades e proporcionem um ambiente que estimule suas potencialidades (Silva, 2021; Silva; Rangni, 2022). Para Silva (2021) e Silva e colaboradoras (2023), esse é um importante potencializador da aprendizagem e é preciso que o docente saiba trabalhar com ele, sempre buscando estimular o estudante de acordo com suas necessidades e suas possibilidades, não focando apenas na deficiência.

Estudantes com deficiência visual requerem estratégias e recursos específicos, assim como a compreensão pedagógica da condição visual e a utilização de recursos de acessibilidade adequados, buscando possibilitar uma melhor adequação e qualidade de ensino ao estudante. É necessário que ele tenha autonomia nas tarefas diárias e acadêmicas, de acordo com Paulino e Barbosa (2022), Silva e colaboradoras (2023) e Silva e Costa (2023).

Para Silva e colaboradoras (2023) e Silva e Costa (2023), é necessário que o estudante tenha materiais disponíveis que, compreendam desde as atividades acadêmicas às vivências no ambiente de ensino e que tanto docentes quanto outros profissionais da educação estejam atentos a ele e às questões de acessibilidade.

Pois a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual em todos os níveis e etapas de ensino/educação perpassa por várias particularidades que vão desde barreiras atitudinais a barreiras arquitetônicas (Bazon; Aragão; Silva, 2017). De acordo com Silva e Costa (2023), quando o estudante é atendido em suas necessidades educacionais e de acessibilidade ele pode se dedicar melhor aos estudos e ter qualidade de saúde mental mais elevada.

Uma vez que o homem é fruto da educação e “a origem da educação coincide com a origem do próprio homem” (Saviani, 2008, p. 9), discutiremos no próximo tópico a trajetória da Educação no Brasil com foco no estudante com deficiência visual. A fim de compreendermos como e quando o estudante com deficiência visual teve seu lugar de direito na Educação Regular.

2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

De acordo com Saviani (1998, 2008, 2009), a educação sofreu mudanças com o advento da apropriação privada da terra e o surgimento da divisão de classes, havendo, então, a classe proprietária e a classe não-proprietária. Assim, a primeira classe é a que detém os meios e vive do ócio e do trabalho alheio, e a segunda classe, que trabalha para sua subsistência e para que a primeira tenha meios. Com essa divisão a educação passa a ser direcionada à: classe proprietária - sendo um lugar de ócio e aprendizagem dentro da escola; e a educação direcionada aos não-proprietários - que se educam no processo do trabalho, fora da escola.

Refletir a divisão de classes e o papel da educação é fundamental para que compreendamos o papel do docente e o papel do estudante com deficiência visual na sociedade hoje. Para tanto se faz necessário repensar o fundamento da nossa sociedade e como se deu a educação no país e sua evolução aos dias atuais a partir da perspectiva histórico-econômica e cultural, na medida que a sociedade molda a educação e a educação molda a sociedade.

Posto que a população brasileira foi formada tanto por povos originários nativos, quanto por povos europeus que invadiram e saquearam a terra e posteriormente arrancaram povos africanos de seus lares e os escravizaram e contrabandearam para o novo continente. Sendo uma população que surgiu alicerçada no saque europeu, na subjugação dos demais povos que aqui habitavam, na miscigenação forçada e na escravização.

Nossa sociedade, em suma, foi fundamentada a partir do patriarcado e da ideologia branca, cristã e europeia, que violou e possuiu corpos indígenas e negros, gerando a miscigenação, que é carregada não de glória e beleza, como insistem em nos inculcar, mas de dor e sofrimento. Santos e Sales (2018, p. 41) indicam que os pilares que fundaram nossa sociedade são “repercussões proporcionadas pelos estigmas e estereótipos instalados pelo mito da democracia racial, assim como a violência simbólica” e literal, embora o texto se volte para a realidade da mulher negra, é possível compreender que esses alicerces estiveram e estão presentes, moldaram e moldam nossa realidade constantemente.

Assim, a educação no Brasil colônia atendia aos interesses da sociedade dominante/proprietária, vinculada à política e religião dos colonizadores portugueses, e

tendo início formal em 1549. Tinha como principal função explicar o poder político e social estabelecido na colônia, privilegiando a elite colonial e silenciando as culturas indígenas e africanas, para que essas não tivessem protagonismo (Almeida, 2018).

Proveniente de uma estrutura social rígida, alicerçada na hierarquia e religião, a educação no Brasil colônia teve início com os jesuítas, como modo de catequizar e firmar os ensinamentos europeus, restringindo as culturas ancestrais indígenas e africanas e firmando a organização hierárquica portuguesa. Nesse cenário caótico de colonização, a educação jesuíta promoveu o apagamento dessas culturas, alienando a população e aculturando as tradições e costumes ancestrais desses povos (Almeida, 2018).

Tendo sido esta sociedade moldada por uma hierarquização que subjugava a todos que não fossem brancos e europeus e em suma, proprietários. Dessa maneira, podemos repensar de que lugar falamos a educação de pessoas com deficiência nessa sociedade. Sociedade essa que dependia do trabalho alheio para sua existência, e que ainda hoje persiste, com uma nova roupagem “politicamente correta”.

A compreensão da trajetória histórica do direito à educação da pessoa com deficiência visual no Brasil exige a consideração das múltiplas determinações sociais, políticas e culturais que conformaram, ao longo do tempo, as práticas educativas dirigidas a essa população. Longe de ser um percurso linear ou progressivo, a construção desse direito foi (e continua sendo) marcada por disputas ideológicas, modelos excludentes de normalidade e resistências protagonizadas por sujeitos historicamente marginalizados.

Desde o período colonial até o final do século XIX, as pessoas com deficiência visual eram, em sua maioria, privadas de qualquer forma de escolarização formal. A deficiência visual era interpretada à luz de concepções religiosas e místicas, sendo frequentemente associada à ideia de castigo divino, degenerescência moral ou incapacidade natural. Como afirma Jannuzzi (2012), a ausência de políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência visual nesse período revela a hegemonia de uma racionalidade excludente, sustentada por valores cristãos e por uma lógica assistencialista que as relegava ao confinamento familiar ou à mendicância.

Nesse contexto, o ensino de pessoas com deficiência era inexistente, de acordo com Jannuzzi (2012), até por volta do século XVII era comum a prática de abandono de crianças com alguma deficiência em lugares ermos. De acordo com Martins (2002), a exclusão é uma característica das sociedades tradicionais e estamentais, como a que moldou os hábitos e condutas brasileiras durante o período colonial e imperial. Segundo o autor, a exclusão não se dava apenas em razão da racialização dos povos indígenas

originários do Brasil e dos povos africanos para cá traficados, mas, também, pelo status social – o “berço” e atividade laboral.

É sabido, no entanto, que não apenas essas questões geravam exclusão, mas, também, características físicas e intelectuais como as deficiências e síndromes, fatores ponderantes de exclusão, “uma distinção que entre nós sobrevive de vários modos, com poder de discriminação, embora nossa consciência social sobreviva apenas como resquício de um vocabulário que já não parece ter sentido, embora tenha” (Martins, 2002, p. 14). Assim, a ausência de políticas universais e integradas evidenciava o lugar periférico que estas populações ocupavam no projeto de nação, como também assinala Jannuzzi (2012).

Crianças com deficiência começaram a ser acolhidas pelas Santas Casas de Misericórdia por volta de 1543 e em 1726 foram criadas as rodas dos expostos, como meio de evitar um fim cruel. Assim, as crianças recolhidas começaram a ser ensinadas por religiosas por volta do século XIX, as de sexo masculino eram ensinadas com foco no trabalho e as de sexo feminino eram educadas para casarem e cuidar do lar (Jannuzzi, 2012).

Somente em 1854 é que se tem o marco inaugural da institucionalização da educação para cegos no Brasil, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), no Rio de Janeiro (Jannuzzi, 2012). O instituto foi inspirado no modelo francês da Educação Especial. A proposta era oferecer instrução básica, musical e profissionalizante a jovens cegos, num contexto que, embora pioneiro, mantinha traços profundamente segregadores e elitistas.

Como observam Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) a criação do IBC representou, ao mesmo tempo, um avanço simbólico e uma limitação prática: ao restringir a educação de pessoas cegas a uma única instituição nacional, localiza-se o saber e o acesso educacional como privilégio e não como direito. Durante a Primeira República e boa parte do século XX, a educação das pessoas com deficiência visual permaneceu ancorada em instituições especializadas, de caráter filantrópico ou estatal, voltadas mais à reabilitação do que à formação acadêmica propriamente dita.

Em maio de 1927 é fundado o Instituto de Cegos Padre Chico na cidade de São Paulo, dirigido por religiosos, que atendia em regime de internato, semi-internato e externato. Em 1946, também em São Paulo, é fundada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil que teve início com o objetivo de distribuir livros em braille para pessoas cegas, posteriormente passou a oferecer outros serviços, como: orientação e mobilidade,

educação, reabilitação e bem-estar social, destinado a pessoas cegas ou com deficiência visual.

A educação pública se expandia lentamente, mas não contemplava, em seus marcos legais e curriculares, as especificidades da população com deficiência visual, que continuava a depender de iniciativas pontuais, voluntaristas ou caritativas (Mantoan, 1997). Após a Segunda Guerra Mundial se iniciam as movimentações sociais de pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo, em busca de direitos ao estudo, ao trabalho e outros.

Embora haja decretos voltados a esse público desde 1957, apenas com o advento da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CFRFB/1988) - fruto da redemocratização e da mobilização de diversos movimentos sociais - é que se estabelece, de forma inequívoca, o direito de todos à educação, sem qualquer tipo de discriminação, contudo ainda em contexto excludente (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011).

O artigo 205 da Carta Magna consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e o artigo 208, inciso III, prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse dispositivo legal marca uma inflexão paradigmática: desloca-se o lócus da Educação Especial do espaço segregado para o ambiente escolar comum, ainda que tal transição não se efetive de maneira homogênea ou suficiente.

Nos anos 1990 e 2000, com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Brasil assume compromissos internacionais com a inclusão educacional, impulsionando programas e legislações que visam ampliar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Regular. Nesse mesmo período, surgem iniciativas como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), de 2005 (Brasil, 2013), voltado à acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, e os primeiros esforços mais consistentes de adaptação curricular, capacitação docente e produção de material em braile e áudio.

Entretanto, como salientam Silva e Pimentel (2021), o processo de inclusão escolar e acadêmica de estudantes com deficiência visual continua sendo tensionado por uma série de entraves históricos: desde a persistência de concepções medicalizantes até a

⁵ Se respeitarmos as nomenclaturas utilizadas nos textos originais, contudo adoto a nomenclatura pessoa com deficiência neste trabalho.

resistência de parte dos docentes e gestores frente às transformações exigidas pelo paradigma inclusivo. Apesar da existência de normativas como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que reafirma a obrigatoriedade da acessibilidade e da equidade nas instituições de ensino, ainda há uma distância significativa entre a legislação e a realidade concreta vivida por estudantes cegos nas universidades brasileiras.

Saviani (1998, 2008, 2009), ao discutir a educação como mediação entre a herança cultural da humanidade e a formação omnilateral dos sujeitos⁶, adverte que a efetivação do direito à educação não se dá por proclamação jurídica, mas sim pela organização de condições objetivas que viabilizem o acesso, a permanência e o êxito escolar. Nesse sentido, a história da educação de pessoas com deficiência visual no Brasil é, também, a história da luta por reconhecimento, por visibilidade política e por justiça social - luta essa que desafia o sistema educacional a repensar suas bases epistemológicas, pedagógicas e institucionais.

Dessa forma, a trajetória histórica do direito à educação da pessoa com deficiência visual não pode ser compreendida como um simples acúmulo de políticas ou legislações, mas sim como um processo dialético, no qual se entrelaçam avanços e retrocessos, conquistas sociais e resistências estruturais. Tal perspectiva é fundamental para analisar criticamente os limites e as possibilidades atuais da permanência desse grupo no Ensino Superior, tema que será aprofundado nas próximas seções deste trabalho.

⁶ De acordo com a linha filosófica do marxismo, o desenvolvimento omnilateral remete ao desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as suas potencialidades e sentidos, buscando uma ruptura com o capitalismo (Lima, 2013).

3 O MARCO LEGAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A consolidação do direito à educação da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro se inscreve em um processo histórico marcado por tensões entre o discurso jurídico e a realidade concreta das instituições. Se por um lado o arcabouço legal nacional e internacional aponta para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa, por outro, a materialização desse projeto encontra entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais que desafiam a permanência efetiva dos estudantes com deficiência nas universidades.

Essa disjunção entre norma e realidade revela o que Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) define como a contradição inerente à educação enquanto prática social: embora se afirme como direito universal, sua efetivação depende de condições históricas concretas que a tornam seletiva e excludente. No caso da pessoa com deficiência visual, essa contradição assume contornos ainda mais agudos, pois a promessa jurídica da inclusão colide com uma estrutura educacional fundada em padrões capacitistas, nos quais o corpo normativo e a cognição visual são tomados como medida universal do ensino.

A promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco importante na reconfiguração do paradigma jurídico brasileiro, ao instituir a educação como direito social fundamental e inalienável. Contudo, como alerta Mészáros (2005), as transformações jurídicas em sociedades capitalistas não ocorrem de modo autônomo nem são garantidoras da emancipação social. O autor enfatiza que a lógica do capital subordina as políticas públicas aos imperativos do mercado, o que limita a efetividade dos direitos sociais, sobretudo em contextos de intensificação da lógica neoliberal que instrumentaliza a educação como mercadoria e não como direito.

Nesse contexto, Mbembe (2018), ao trabalhar com o conceito de necropolítica, lança luz sobre a forma como o Estado moderno, mesmo sob o manto da legalidade democrática, exerce um poder seletivo de gerenciamento da vida e da morte social. A negligência histórica com a inclusão educacional da pessoa com deficiência visual configura uma expressão necropolítica, pois implica na decisão implícita sobre quem deve ser plenamente integrado aos espaços de saber e quem será relegado à invisibilidade institucional, por meio da ausência de acessibilidade, da precariedade de recursos e da negligência formativa de docentes e gestores.

Assim, mesmo que os princípios constitucionais do artigo 206 - igualdade de condições para o acesso e permanência, liberdade de aprender e pluralismo de ideias (Brasil, 1988) - sinalizem uma direção inclusiva, sua implementação exige ações estruturantes que enfrentem a lógica da exclusão. Do contrário, os marcos legais permanecem como retórica normativa, incapaz de romper com a racionalidade excludente denunciada por Saviani (1998, 2008, 2009), com a dominação estrutural apontada por Mészáros (2005) e com o gerenciamento seletivo da vida social caracterizado por Mbembe (2018).

Nas décadas seguintes à Constituição, a emergência de normativas específicas, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção da - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificadas com *status* constitucional, fortaleceu juridicamente o direito à inclusão. No entanto, a efetividade desse aparato legal demanda não apenas adesão normativa, mas a reestruturação profunda das práticas pedagógicas, administrativas e políticas que sustentam as desigualdades educacionais - um desafio que permanece no cerne da luta pela permanência estudantil da população com deficiência visual.

É a partir dessa leitura crítica que as subseções seguintes aprofundarão a análise da legislação educacional brasileira e dos dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, buscando evidenciar como as estruturas institucionais, ao invés de garantirem direitos, frequentemente operam como mecanismos de reprodução da exclusão, sob o véu da legalidade formal.

3.1 GARANTIA DE ACESSO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No plano nacional, em 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, em seu artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência”. Ainda que tal legislação tenha reforçado o direito ao acesso, ao estabelecer a prioridade da matrícula “preferencialmente” na rede pública de ensino (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011), sua formulação permaneceu ancorada em princípios gerais, cuja efetivação depende de políticas articuladas e da superação de práticas institucionais excludentes.

A LDBEN (Brasil, 1996) dialoga diretamente com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), especialmente seu art. 208, que indica “o

dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] v - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, p. 113). Essa diretriz constitucional, ao lado da LDBEN, abriu caminho para que o Ministério da Educação (MEC) desenvolvesse políticas voltadas à promoção da acessibilidade, da formação de professores e da reestruturação das instituições de Ensino Superior.

Um dos primeiros programas federais com foco específico na inclusão nas universidades foi o Programa Incluir, criado em 2005. Sua proposta consistia em fomentar a implantação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, com o objetivo de promover condições de acesso, permanência e participação plena dos estudantes com deficiência.

Como destacam Pereira e Melo (2024), embora o Programa Incluir tenha sido um avanço importante ao sinalizar a inclusão como responsabilidade institucional, sua implementação ocorreu de forma desigual. Os autores indicam que muitas vezes de maneira limitada por recursos escassos, ausência de avaliação sistemática e falta de articulação entre os setores da universidade. Essa limitação estrutural revela, de acordo com Saviani (1998, 2008, 2009, 2010), o descompasso entre o discurso normativo e a prática social da educação, cujo caráter contraditório é amplificado quando os sujeitos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência visual, enfrentam um sistema que ainda opera segundo lógicas seletivas.

O lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que norteia o acesso e permanência de estudantes com deficiência não apenas nas escolas, mas, também, nas instituições de Educação Superior (Brasil, 2008). Não obstante tenha sido uma grande conquista, muitas instituições seguiam utilizando o subterfúgio de não estarem preparadas ou de não terem profissionais qualificados e negavam a matrícula, como evidenciam Silva (2021) e Silva e Rangni (2022), na prática, a negação do direito à educação ocorre sob formas veladas e muitas vezes naturalizadas.

Trata-se de um fenômeno que se alinha ao conceito de necropolítica elaborado por Mbembe (2018), no qual o Estado, por ação ou omissão, determina quais vidas são investidas com direitos e quais são relegadas à invisibilidade institucional. Ao não assegurar condições mínimas de permanência para estudantes com deficiência visual, as universidades acabam por compactuar com esse processo seletivo de gestão da vida, que atua, paradoxalmente, dentro dos marcos da legalidade formal.

Em 2015 aprovam a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Brasil, 2015b). Ela por sua vez, prevê o direito ao acesso do alunado com deficiência no Ensino Superior, indicando a necessidade de promoção de condições de igualdade, de modo que os estudantes alcancem a inclusão e a plena cidadania e estabelece as dimensões de acessibilidade (Brasil, 2015b).

Além disso, a Lei nº 13.146/2015 representa um dos marcos mais significativos na legislação inclusiva do país. Em seu artigo 28, §1º, prevê que “os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

No Ensino Superior, a lei determina que a matrícula de estudantes com deficiência não pode ser condicionada à existência de adaptações, devendo as instituições garantir, de forma proativa, a acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Contudo, mesmo diante dessa clareza normativa, ainda se observam resistências institucionais à sua plena implementação, muitas vezes sob o argumento da autonomia universitária - prevista no artigo 207 da Constituição -, usada de forma ambígua, ora como promotora de inovações inclusivas, ora como escudo para justificativas conservadoras.

A Lei nº 13.409, de dezembro de 2016, dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (Brasil, 2016b, p. 01). Ao estabelecer a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Técnico e Superior nas instituições federais, reafirma o compromisso legal com a democratização do acesso.

No entanto, conforme observam Martinez (2022), Martinez e Silva (2023a, 2023b) e Martinez, Silva e Valverde (2023), o cenário político brasileiro sofreu reconfigurações profundas a partir de 2016, com o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff, instaurando um ciclo de retrocessos. Sob a ótica da necropolítica, esse momento marca o enfraquecimento da política educacional inclusiva, com cortes drásticos de recursos, paralisação de programas estruturantes como o CAPES-Print⁷ e a crescente precarização das condições de trabalho e estudo no Ensino Superior (Cafardo; Castro, 2022; R7 – Educação, 2022; UFP, 2024).

Segundo Martins (2002), as políticas sociais têm caráter compensatório, embora necessárias diante a realidade brasileira que busca atenuar séculos de abandono das

⁷ Programa Institucional de Internacionalização da CAPES

populações minorizadas, como a de pessoas com deficiência visual. Para o autor, as políticas sociais “apenas confirmam e legitimam apropriação social dos resultados da economia. São apenas débito a fundo perdido, preço a pagar pela sustentação de uma economia cuja dinâmica bane e descarta parcelas da população” (2002, p. 14).

Martins (2002, p. 14) indica que a curto prazo não há esperança ante a urgência existente de equiparação de condições, de acesso e de permanência. Para o autor, as políticas sociais são, “apenas migalha que mitiga, não as privações das vítimas e sim os riscos próprios da continuidade de um sistema econômico organizado a partir de contradições agudas”. Ao que Mbembe (2018) reafirma ao apontar que a política busca “a tentativa errática de criar um espaço em que o “erro” seria minimizado, a verdade reforçada, e o [excluído], eliminado” (Mbembe, 2018, p. 23).

Nesse sentido, a inclusão educacional, não se limita ao ingresso, mas envolve diretamente o direito à permanência, à aprendizagem e ao êxito acadêmico. Como argumentam Guedes (2020), Silva (2021), Silva e Rangni (2022) e Silva e Costa (2023), o fracasso escolar de estudantes com deficiência visual não se explica por características individuais ou biológicas, mas sim por barreiras sistêmicas que impedem o pleno exercício do direito à Educação Superior. Entre essas barreiras, destacam-se a escassez de materiais didáticos acessíveis, a ausência de formação docente continuada em práticas inclusivas, a rigidez dos currículos e o preconceito institucionalizado (Silva; Costa, 2023).

Essa conjuntura reafirma o diagnóstico de Mészáros (2005), para quem as conquistas sociais no interior da ordem do capital permanecem sempre ameaçadas por sua lógica de reprodução excludente. A educação, nesse contexto, é tensionada entre seu potencial emancipador e sua função de adaptação ao mercado. A inclusão educacional de estudantes com deficiência visual, portanto, não é apenas uma questão técnica ou jurídica, mas um embate político e ideológico sobre o sentido e o destino da universidade pública.

Nesse cenário, políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), assumem papel estratégico, especialmente quando estipulam metas voltadas ao aumento da matrícula e à garantia de condições de permanência dos estudantes com deficiência. A Meta 4 do PNE, por exemplo, estabelece como objetivo “universalizar, para a população de quatro (4) a 17 anos com deficiência, o acesso à Educação Básica e o atendimento educacional especializado” e determina como estratégia a promoção do “acesso ao ensino superior”. Contudo, como bem analisa Guedes (2020), as metas do Plano Nacional de Ensino (PNE) carecem de mecanismos coercitivos e

recursos vinculados, o que fragiliza sua efetividade prática nas instituições de Ensino Superior.

Para além da legislação, é necessário considerar a forma como tais políticas são apropriadas - ou não - pelas universidades. A autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), por vezes é utilizada de maneira ambígua. Essa ambiguidade revela o caráter contraditório do processo de inclusão no Ensino Superior, como aponta Goffman (1988) ao tratar das instituições como arenas de manipulação simbólica, nas quais os sujeitos desviantes são constantemente (re)classificados, etiquetados e, muitas vezes, marginalizados por não se enquadrarem nos padrões dominantes de normalidade.

A permanência de estudantes com deficiência visual, nesse cenário, depende de uma reconfiguração profunda do paradigma universitário, que só será possível mediante o enfrentamento das raízes estruturais da exclusão, como defende Mészáros (2005), e pela afirmação de uma cultura institucional verdadeiramente democrática, como propõe Saviani (1998, 2008, 2009, 2011). É preciso ultrapassar a mera legalidade formal e avançar para uma cultura acadêmica que reconheça a diversidade como valor e como condição de democratização do Ensino Superior.

Isso implica rever práticas pedagógicas, reconfigurar o espaço físico e simbólico da universidade e construir dispositivos institucionais permanentes de apoio, como núcleos de acessibilidade, tutoria acadêmica especializada, produção sistemática de material em formatos acessíveis (braile, áudio, digital, recursos concretos), entre outros. Como argumenta Mészáros (2005), a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva exige a superação das estruturas sistêmicas que perpetuam a exclusão e a desigualdade, sendo necessário repensar radicalmente a função social da universidade na sociedade contemporânea.

Assim, a análise do marco legal e das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior evidencia uma tensão fundamental: de um lado, os avanços normativos conquistados ao longo das últimas décadas que consagram o direito à educação inclusiva; de outro, os desafios persistentes para sua efetivação da permanência de práticas seletivas, que, sob o manto da legalidade ou da autonomia institucional, mantêm a universidade como espaço ainda hostil à diferença. A superação dessa contradição exige mais que leis: exige a constituição de uma nova racionalidade educacional - uma racionalidade orientada pela equidade, pela justiça social e pela crítica às estruturas do capital que

continuam a decidir, de forma necropolítica, quem tem ou não direito à plena cidadania educacional.

Assim, a permanência dos estudantes com deficiência visual não depende exclusivamente da existência de leis, mas da vontade política, da gestão democrática e do compromisso coletivo com a equidade educacional - compromisso este que, como nos adverte Mészáros (2005), só poderá ser plenamente alcançado com a superação das estruturas de desigualdade que fundamentam a lógica do capital e reproduzem as exclusões sociais.

3.2 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIREITO EM DISPUTA

O debate sobre a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior adquire contornos complexos ao se considerar que, embora o acesso à universidade tenha se ampliado nas últimas décadas, sua sustentação ao longo do percurso acadêmico permanece como um direito em disputa. Trata-se de uma luta travada cotidianamente contra múltiplas formas de exclusão, que se manifestam tanto nas estruturas físicas das instituições quanto nas formas simbólicas de marginalização e invisibilização desses sujeitos.

A literatura especializada⁸ tem evidenciado que a conquista da vaga no Ensino Superior não representa, por si só, a superação das barreiras históricas enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual. Como destacam Pletsch e Melo (2017), as condições de permanência desses estudantes estão profundamente associadas à presença de políticas institucionais consistentes, à formação docente em educação inclusiva e ao suporte didático e tecnológico adequado. Quando essas condições não são asseguradas, a universidade - que deveria ser um espaço de emancipação intelectual e social - torna-se um ambiente hostil, reprodutor das desigualdades que o discurso legal pretende combater.

No período compreendido entre 2000 a 2016, nota-se uma maior movimentação em relação a leis voltadas para o público com deficiência (Silva, 2021), porém este trabalho focará a esfera educacional. Destacam-se duas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 2015.

⁸ Apresentada na Revisão Sistemática e ao longo do trabalho.

A primeira, respectivamente, visa orientar o ensino de estudantes público da Educação Especial nos níveis educacionais básico e superior, sendo um avanço para pessoas com deficiência, que até então não tinham seus direitos garantidos nesse nível educacional. Ela define o público da Educação Especial: deficiências - físicas, sensorial (visual, auditiva e surdocegueira) e intelectual -, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

A segunda, institui a reserva de vagas para o público da Educação Especial (PEE)⁹ nas diversas esferas da educação e trabalho, garantindo o acesso ao Ensino Superior e serviços que possibilitem a permanência deles nas instituições do país (Brasil, 2015b). Com essas duas políticas têm-se um aumento de matrículas no Ensino Superior brasileiro, de acordo com os Microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2011-2023).

Os dados analisados com apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), apresentados nesta subseção permitem evidenciar contradições entre o discurso legal da inclusão e a realidade vivida pelos estudantes com deficiência visual. Assim, esta subseção se debruça a analisar esses dados a partir da análise crítica dos microdados referentes à matrícula de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior Brasileiro, sob a luz de Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005) e Mbembe (2018).

3.2.1 Matrículas de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

Sob a perspectiva crítica da Educação Especial, como destaca Saviani (1998, 2008, 2009), o direito à educação deve ser universal e incondicional, o que implica garantir não apenas o acesso, mas também as condições reais de permanência e aprendizagem. Para tanto, é fundamental analisar os dados referentes às matrículas no Ensino Superior – Brasil (2011–2023), disponibilizados pelo INEP, pois eles oferecem elementos objetivos para compreender os avanços e limites das políticas inclusivas nesse nível de ensino.

⁹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) adota o termo público-alvo da Educação Especial, no entanto, foi adotado neste trabalho “público da Educação Especial”, por compreender que alvo não soa adequadamente, perpetuando estigmatização e estereótipos por ser, justamente, um “alvo”.

Como observa Mészáros (2005), as estruturas educacionais, mesmo quando proclamam a inclusão, muitas vezes operam com lógicas excludentes, orientadas por interesses que não priorizam a emancipação dos sujeitos. O aumento numérico das matrículas, portanto, precisa ser problematizado.

A consolidação do direito à Educação Superior para estudantes com deficiência visual no Brasil revela-se, ainda, uma realidade marcada por tensões entre os marcos legais e os dados empíricos produzidos pelos sistemas educacionais. Embora o arcabouço jurídico, notadamente a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a LDBEN nº 9.394/1996 e a LBI (Lei nº 13.146/2015b), afirme o compromisso com a equidade e a inclusão, os números que expressam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro indicam a permanência de um quadro de exclusão sistêmica e de barreiras institucionais historicamente construídas.

A leitura desses dados, especialmente no que diz respeito ao público da Educação Especial e, mais especificamente, aos estudantes com deficiência visual, permite avaliar se os princípios legais e normativos da inclusão têm se materializado nas práticas institucionais. Como apontam Mazzotta (2011), a inclusão não pode se restringir a números, mas é a partir deles que se pode identificar desigualdades persistentes, lacunas nas políticas públicas e a urgência de intervenções que assegurem equidade no percurso acadêmico desses sujeitos.

A literatura especializada evidencia - Arnais, Stadoan e Zattera (2014), Melo, F. e colaboradores (2014), Souto, Araújo e Parente (2015), Alexandrino e colaboradores (2016), Siems-Marcondes (2017), Lima Júnior (2018), Guedes (2020), Santos e colaboradores (2020), Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), Costa e Oliveira (2021) e Silva e Costa (2023) - tais barreiras não são apenas físicas ou tecnológicas, mas também simbólicas e estruturais, exigindo da universidade uma revisão profunda de seus currículos, métodos e concepções pedagógicas.

Como afirmam Silva (2021), Silva e Costa (2023) e Silva e Ferreira (2023), a conquista de uma vaga não significa superação das barreiras, mas sim o início de uma nova etapa de enfrentamentos. As dificuldades vão desde a ausência de materiais didáticos acessíveis - como livros compatíveis com leitores de tela, recursos em braille e softwares adaptativos, recursos táteis concretos - até a inexistência de programas institucionais permanentes de apoio pedagógico e psicológico. Essa realidade,

apresentada na seção de Revisão Sistemática deste trabalho, confirma que o direito à permanência acadêmica continua sendo um direito em disputa.

A análise dos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nesse contexto, se configura como ferramenta crítica para subsidiar decisões e práticas educacionais mais justas, revelando se os direitos proclamados em documentos como a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015b) estão, de fato, sendo efetivados. Assim, observar a evolução das matrículas entre 2011 e 2022 não é apenas um exercício quantitativo, mas um compromisso ético-político com a garantia do direito à educação como prática emancipatória.

A leitura crítica desses dados, viabilizada pelo uso do *software* SPSS, permite não apenas a visualização do crescimento quantitativo das matrículas de estudantes com deficiência visual, mas, sobretudo, a problematização das condições estruturais e pedagógicas que afetam sua permanência e trajetória acadêmica. A educação inclusiva, conforme defendem os marcos legais e os estudos no campo da Educação Especial, não se resume ao acesso formal, mas exige o compromisso das instituições com práticas efetivas de acolhimento, suporte e respeito às singularidades dos sujeitos.

No campo da Educação Especial, a análise de dados precisa ser orientada por um compromisso ético-político com a justiça social, que vá além da quantificação. Nesse sentido, o SPSS é utilizado não apenas como um programa de tabulação (Santos, 2018), mas como um instrumento de apoio à reflexão crítica sobre as desigualdades educacionais que atingem estudantes com deficiência, e consequentemente deficiência visual.

Com base nas variáveis TP_DEFICIENCIA e TP_DEFICIENCIA_VISUAL, foi possível identificar, dentro do universo de estudantes matriculados no Ensino Superior, aqueles que declararam possuir alguma deficiência e, entre eles, aqueles com baixa visão ou cegueira. A variável TP_DEFICIENCIA permitiu delimitar o grupo que constitui o público da Educação Especial.

Já a variável TP_DEFICIENCIA_VISUAL possibilitou distinguir os tipos de deficiência visual, o que é essencial para compreender as especificidades das barreiras enfrentadas por cada subgrupo. Por exemplo, estudantes com baixa visão podem apresentar necessidades diferentes daqueles com cegueira total, o que demanda estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade distintos (Silva e colaboradoras, 2023).

Ao organizar e cruzar essas informações, torna-se possível visualizar o crescimento ou a estagnação no número de matrículas desses estudantes ao longo dos anos, bem como observar possíveis desigualdades. Essa leitura dos dados, quando articulada ao marco legal da educação inclusiva - como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Brasil, 2015b), oferece subsídios para avaliar em que medida os direitos educacionais desse grupo estão sendo efetivados na prática.

A Tabela 1 apresenta a evolução das matrículas de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior brasileira, entre 2011 e 2023, destacando os dados gerais, bem como as especificidades de estudantes com baixa visão e cegueira.

Tabela 1. Matrículas no Ensino Superior – Brasil (2011–2023).

Ano	Matrículas Gerais	Matrículas PEE	% PEE	Baixa Visão	% Baixa Visão	Cegueira	% Cegueira
2011	8.961.724	29.033	0,32%	7.395	0,08%	4.741	0,05%
2012	9.565.483	34.656	0,36%	8.399	0,08%	5.186	0,05%
2013	9.929.289	37.796	0,38%	8.830	0,09%	5.773	0,06%
2014	10.793.935	45.088	0,41%	10.351	0,10%	2.442	0,02%
2015	11.187.296	51.685	0,46%	12.297	0,12%	2.582	0,02%
2016	11.449.222	49.813	0,43%	14.675	0,13%	2.858	0,02%
2017	11.589.194	52.542	0,45%	14.326	0,13%	2.909	0,02%
2018	12.043.993	59.496	0,49%	17.041	0,15%	3.398	0,03%
2019	12.350.832	66.750	0,54%	18.951	0,15%	3.461	0,02%
2020	8.680.000	55.829	0,64%	20.172	0,23%	4.018	0,05%
2021	8.920.000	63.404	0,71%	20.206	0,23%	4.018	0,05%
2022	9.200.000	79.262	0,86%	22.104	0,24%	4.071	0,04%
2023	9.700.000	92.756	0,96%	21.334	0,22%	3.710	0,04%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados estatísticos dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011-2023).

Legenda: *PEE – público da Educação Especial.

Notas: Os dados de matrículas gerais são aproximados, baseados nos totais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para os respectivos anos; As porcentagens foram calculadas com base nos totais de matrículas gerais para cada ano; Os números de alunos com deficiência visual referem-se a estudantes com baixa visão; Os dados para o ano de 2024 ainda não estão disponíveis ou não foram divulgados até a conclusão desta análise. Os dados do período 2011-2019, aqui apresentados, foram coletados no ano de 2020.

De acordo com os microdados do Censo da Educação Superior do INEP, no ano de 2011 havia 3.553 estudantes com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) matriculados em Cursos Superiores de Graduação. Em 2022, esse número saltou para 8.016. À primeira vista, tal crescimento pode ser interpretado como uma expressão do avanço das políticas de inclusão e do reconhecimento da centralidade da educação como

vetor de emancipação. No entanto, uma análise crítica exige a comparação desses números com o conjunto total de matriculados e com a população estimada de pessoas com deficiência visual no Brasil, bem como a consideração das condições efetivas de permanência, as quais frequentemente são negligenciadas pelas políticas institucionais.

O aumento percentual de matrículas, de 125,6% ao longo de pouco mais de uma década, deve ser interpretado com cautela, pois permanece ínfimo em relação ao total de estudantes matriculados na Educação Superior, que ultrapassa 8 milhões. Assim, mesmo em 2022, o percentual de estudantes com deficiência visual não alcançava 0,1% do universo total de discentes. Essa sub-representação é indicativa de profundas desigualdades estruturais, reforçadas por um modelo educacional seletivo e excludente que, como bem apontam Mészáros (2005), Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) e Martinez, Silva e Valverde (2023), opera a partir da lógica do capital e da racionalidade meritocrática, distanciando-se da concepção de educação como direito universal e inalienável.

Goffman (1988), ao tratar das marcas sociais atribuídas aos sujeitos estigmatizados, contribui significativamente para compreender as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual no ingresso ao Ensino Superior. A deficiência visual, compreendida socialmente como um estigma, associa-se a representações de incapacidade e improdutividade, as quais são introjetadas não apenas pelos próprios sujeitos, mas também pelas instituições, configurando barreiras simbólicas e materiais à escolarização em todos os níveis. Esse estigma se entrelaça ao capacitismo estrutural que permeia os currículos, as práticas pedagógicas, a arquitetura institucional e, sobretudo, as representações de docentes e gestores.

Silva e Pimentel (2021) afirmam que o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior exige mais do que o cumprimento formal de cotas ou a existência de núcleos de acessibilidade; demanda, sobretudo, a reorganização epistemológica da própria universidade. Entretanto, o que se observa nos dados quantitativos é a fragilidade dessa reorganização: embora as matrículas de estudantes com deficiência tenham crescido, as taxas de evasão permanecem elevadas, e os índices de conclusão de curso são desproporcionais. Isso sugere que a inclusão formal não tem sido acompanhada por uma transformação estrutural que assegure a permanência com qualidade.

A análise longitudinal dos dados de matrícula no Ensino Superior brasileiro entre os anos de 2011 e 2023 revela avanços graduais na inclusão de pessoas com deficiência, particularmente daqueles com deficiência visual, ainda que em patamares bastante

reduzidos quando comparados ao universo geral de estudantes. Em 2011, dos 8.961.724 estudantes matriculados no Ensino Superior, apenas 29.033 (0,32%) pertenciam ao público da Educação Especial (PEE), sendo 7.395 pessoas com baixa visão (0,08%) e 4.741 com cegueira (0,05%).

Tais dados já indicavam a expressiva sub-representação da deficiência visual nesse nível de ensino. Nos anos seguintes, verifica-se uma tendência de crescimento desses percentuais, embora de forma lenta e por vezes desiguais. Em 2014, por exemplo, o percentual de estudantes com baixa visão chegou a 0,10%, enquanto o de cegos recuou para 0,02%. Em 2016, essa taxa para pessoas com baixa visão subiu para 0,13%, mantendo-se nesse patamar em 2017, enquanto o percentual de estudantes cegos permaneceu em 0,02%. Em 2019, a baixa visão alcançou 0,15% das matrículas, e a cegueira, 0,03%, sinalizando um leve aumento na inclusão desses grupos.

Os maiores avanços ocorreram entre 2020 e 2023. Em 2020, embora o número total de matrículas tenha diminuído para 8.680.000 (oito milhões e seiscentos mil) - possivelmente reflexo da pandemia de Covid-19 -, a proporção de estudantes com deficiência visual aumentou: 0,23% com baixa visão e 0,05% com cegueira. Esse aumento foi mantido em 2021 e 2022, quando o percentual de estudantes com baixa visão chegou a 0,24%, e os com cegueira alcançaram 0,04% do total de matrículas.

Contudo, mesmo com esse crescimento, os dados evidenciam que a presença de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior permanece numericamente marginal. O que aponta para a permanência de barreiras estruturais e culturais no acesso e na permanência desses estudantes no Ensino Superior. Essa sub-representação persistente pode ser interpretada, à luz de Mbembe (2018), como uma expressão das dinâmicas necropolíticas que operam no campo da educação.

Essa realidade, conforme argumentam Mbembe (2018), Martinez e Silva (2023a, 2023b) e Martinez, Silva e Valverde (2023), pode ser lida como reflexo de uma lógica necropolítica, na qual o Estado, ao negligenciar a efetividade das políticas de inclusão, define, de forma simbólica, quais vidas têm acesso aos direitos e quais são relegadas à invisibilidade. No contexto educacional, essa lógica se expressa pela ausência de garantias reais de permanência, revelando uma política de morte social que afeta diretamente os sujeitos com deficiência.

Os dados dos anos de 2020 a 2023 reforçam esse entendimento. Embora haja um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência visual, o percentual relativo permanece inferior a 1% do total. Tal dado, por si só, evidencia a marginalização

persistente desses estudantes no Ensino Superior. Além disso, a estagnação no número de estudantes com cegueira (mantendo-se em torno de 4 mil ao longo dos três anos analisados) sugere uma barreira de entrada particularmente acentuada para essa população, possivelmente relacionada à ausência de suporte técnico especializado, à limitação de materiais acessíveis ou à precariedade das adaptações nos processos seletivos, como evidenciam Silva e Costa (2023).

O debate sobre a inclusão educacional no Brasil, especialmente no Ensino Superior, envolve um confronto entre as políticas normativas e a realidade prática das instituições. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) representa um avanço normativo significativo, ao garantir o acesso de pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais, inclusive com a previsão de condições de acessibilidade física, pedagógica, atitudinal e comunicacional.

No entanto, como apontam Guedes (2020), Silva (2021) e Silva e Costa (2023), a implementação efetiva dessa lei esbarra em uma falta de mecanismos coercitivos que assegurem a aplicação concreta das suas diretrizes. Sem esses mecanismos, as instituições frequentemente adotam uma abordagem minimalista, realizando adaptações pontuais e não incorporadas de forma sistemática na estrutura pedagógica e organizacional das universidades.

Do ponto de vista pedagógico, a crítica de Saviani (1998, 2008, 2009) se faz essencial para compreender o caráter da inclusão como um direito social e não como uma concessão. A educação, como parte integrante dos direitos de cidadania, deve ser acessível a todos, sem que haja discriminação ou diferenciação de tratamento, como enfatiza Saviani. Para o autor, a negação do direito à educação é uma forma de violência estrutural, que perpetua as desigualdades sociais e econômicas.

Nesse sentido, a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior não pode depender da vontade individual dos docentes ou de grupos voluntaristas, mas deve ser garantida por políticas públicas bem estruturadas e financiadas adequadamente, que assegurem condições de acessibilidade plena para todos os alunos. Por sua vez, Goffman (1988) oferece uma perspectiva crucial sobre como as instituições, incluindo as educativas, tratam os indivíduos que são vistos como "desviantes" da norma. Para o autor, o estigma associado às pessoas com deficiência frequentemente resulta em seu tratamento desigual dentro das instituições, onde são considerados "outros".

Esse processo de estigmatização é refletido nas práticas educacionais, que muitas vezes minimizam as necessidades dos alunos com deficiência, tratando-os como

exceções, ao invés de reconhecê-los como parte integrante de uma diversidade que deve ser respeitada e atendida de forma equânime (Goffman, 1988). A desconstrução desses estigmas, e a efetiva construção de um ambiente educacional inclusivo, requer não apenas a implementação de normas legais, mas também a transformação das atitudes institucionais, docentes e acadêmicas, como aponta Goffman (1988).

A efetivação da inclusão no Ensino Superior, portanto, depende de um esforço conjunto para transformar as estruturas acadêmicas e pedagógicas que sustentam a exclusão. A crítica de Mészáros (2005) sobre as limitações das políticas educacionais dentro de uma lógica capitalista é particularmente relevante aqui. Para Mészáros, a educação não deve ser subordinada às exigências do mercado de trabalho, mas deve ser uma ferramenta de emancipação social.

A comparação entre o crescimento das matrículas gerais e das matrículas de pessoas com deficiência visual evidencia uma inclusão que, embora presente nas políticas públicas e normativas legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ainda não se efetiva de modo equitativo no cotidiano das instituições. A presença reduzida de estudantes com cegueira e baixa visão denuncia a insuficiência de políticas voltadas à acessibilidade, formação docente e garantia de permanência.

Nesse sentido, as políticas de inclusão, embora fundamentais, não podem se restringir a medidas superficiais, mas devem ser entendidas como parte de uma estratégia mais ampla de transformação das relações sociais e educacionais, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A persistência de baixos índices de matrícula reforça a tese de Goffman (1988), para quem as instituições tendem a operar com base em normas simbólicas de normalidade que frequentemente marginalizam os sujeitos considerados desviantes. Nesse sentido, a efetivação do direito à Educação Superior para pessoas com deficiência visual continua atravessada por obstáculos estruturais, culturais e políticos.

A legislação brasileira, especialmente a partir da LDBEN (Brasil, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), estabelece um marco normativo relevante. No entanto, sua efetivação depende da superação da lógica do capital. Além disso, ao revelar o pequeno percentual de estudantes cegos e com baixa visão matriculados no Ensino Superior ao longo dos anos, os dados reforçam o argumento de Goffman (1988), para quem a sociedade tende a marginalizar os indivíduos que não se

encaixam nos padrões normativos de funcionalidade, rotulando-os e os mantendo em posições de invisibilidade simbólica.

Assim, embora os dados mostrem avanços percentuais, é necessário interpretá-los à luz de um contexto mais amplo, que envolve a disputa entre projetos sociopolíticos e econômicos. De um lado, o projeto democrático de educação inclusiva e, de outro, a racionalidade excludente sustentada por práticas institucionais seletivas e pela negligência do Estado com políticas de permanência.

Em suma, a análise da legislação e das práticas educacionais revela que, embora existam avanços significativos, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior seja efetiva e permanente. A implementação plena das normas de acessibilidade e a mudança cultural nas universidades dependem não apenas de leis, mas de um compromisso institucional com a transformação das condições que produzem a exclusão, como defendem Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), Mészáros (2005), Martinez e Silva (2023a, 2023b) e Silva e Costa (2023).

A verdadeira inclusão só será alcançada quando as políticas públicas forem acompanhadas por uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma mudança na forma como a diversidade é percebida e tratada nas instituições de Ensino Superior. Dessa forma, apesar dos avanços percentuais identificados, os dados reforçam a necessidade de políticas educacionais mais robustas, articuladas à crítica das estruturas que sustentam a exclusão histórica de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. A inclusão não deve ser compreendida apenas como presença numérica, mas como processo integral que envolva acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, bem como compromisso institucional com a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

3.3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE INDICADORES, PRÁTICAS E A LUTA POR TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL

A presença de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro tem crescido nas últimas décadas, impulsionada por legislações inclusivas e por políticas de expansão universitária. Entretanto, esse crescimento quantitativo não tem sido acompanhado por uma transformação profunda nas estruturas institucionais que garantam a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Dados do Censo da Educação

Superior entre os anos de 2020 e 2023 (INEP, 2020-2023) demonstram essa dinâmica e permitem refletir criticamente sobre o papel das diferentes categorias administrativas na promoção da inclusão.

Como destacam Guedes (2020), Meletti e Ribeiro (2014) e Cabral, Orlando e Meletti (2022), é preciso ir além das estatísticas e compreender os fatores pedagógicos, atitudinais e institucionais que condicionam a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência. A simples implementação de recursos de acessibilidade física não garante sua plena participação. É necessário refletir sobre a estrutura epistemológica e simbólica da universidade, os modelos pedagógicos predominantes e as relações sociais que ali se estabelecem.

Esse cenário quantitativo, embora indique avanços tímidos, esconde a permanência de desafios qualitativos profundos. Como aponta Saviani (1998, 2008, 2009), a educação só se realiza plenamente quando promove o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, e isso exige que a universidade vá além da formalidade da inclusão. É possível complementar com Mészáros (2005), quando afirma que as instituições educacionais devem ser agentes de transformação social e não meras reprodutoras de desigualdades.

Goffman (1988), por sua vez, ao tratar do estigma e da interação social, nos lembra que a exclusão de pessoas com deficiência visual também ocorre no plano simbólico e atitudinal. Barreiras invisíveis, como o preconceito e a desvalorização da diferença, são tão ou mais limitadoras que as barreiras arquitetônicas. Por isso, a inclusão efetiva exige uma profunda transformação cultural nas universidades.

Esta subseção objetiva discutir os limites e possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior a partir de uma perspectiva crítica e dialética, apoiando-se em autores como Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005) e Mbembe (2018). Parte-se do pressuposto de que a verdadeira inclusão só pode ocorrer quando há ruptura com estruturas históricas excludentes, o que exige da universidade um reposicionamento ético e político.

A análise dos dados de matrícula de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro entre os anos de 2020 e 2023, quando integrada aos aportes teóricos de Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005), Mbembe (2018) e aos aportes científicos de Guedes (2020), Meletti e Ribeiro (2014), Silva e Costa (2023) e outros autores, ganha maior densidade ao ser articulada à reflexão crítica de Saviani

(2011), que discute os efeitos da expansão do Ensino Superior no Brasil sob a ótica da desigualdade social e educacional.

A permanência desses estudantes depende de fatores como a existência de núcleos de acessibilidade, a formação dos professores para práticas inclusivas e o compromisso das gestões universitárias com a diversidade. Como afirma Guedes (2020), não é possível falar em inclusão verdadeira sem uma cultura universitária democrática e aberta à pluralidade humana.

Portanto, os dados do INEP fazem parte de um retrato maior de exclusão dentro do Ensino Superior. A deficiência visual ainda é vista como exceção, e não como parte da diversidade dos estudantes. Para mudar isso, é preciso um novo projeto de educação, como propõe Mészáros (2005), comprometido com a transformação social, e uma formação humana completa, como defende Saviani (1998, 2008, 2009). Isso só será possível se políticas públicas, práticas pedagógicas e organização institucional atuarem juntas, com foco na inclusão de verdade.

Embora a interiorização das universidades públicas tenha contribuído para um maior alcance territorial do Ensino Superior, não rompeu com os mecanismos de exclusão simbólica e material (Souza, R., 2022). Nesse sentido, a lógica meritocrática, aliada à seletividade dos processos de ingresso e à ausência de suporte institucional sistemático, tende a manter a desigualdade de oportunidades. Essa crítica dialoga diretamente com Guedes (2020), que defende uma gestão universitária inclusiva que vá além da acessibilidade física, incorporando dimensões pedagógicas e atitudinais ao projeto institucional.

É nesse contexto que a crítica de Meletti e Ribeiro (2014) e Cabal, Orlando e Meletti (2022) aos indicadores educacionais se torna central. Para eles, o uso acrítico dos dados estatísticos pode mascarar desigualdades profundas, já que os números não revelam as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência para permanecer e se desenvolver academicamente. A mesma crítica é reforçada por Silva (2021), Silva e Rangni (2022) e Silva e Costa (2023), que aponta a necessidade de recontextualizar os dados educacionais à luz das desigualdades estruturais que os atravessam.

Ademais, a estagnação e até mesmo a retração no número de matrículas em instituições privadas, conforme observado no recorte 2020 - 2023, pode ser explicada pelo agravamento das desigualdades econômicas, especialmente em função da pandemia da Covid-19. Como apontam Silva e Costa (2023), a crise sanitária afetou drasticamente a saúde mental e a estabilidade financeira dos estudantes, o que teve reflexos diretos no

acesso e na permanência no Ensino Superior, principalmente para aqueles que dependem de condições específicas de acessibilidade e suporte.

Goffman (1988), ao discutir os processos de estigmatização, já alertava para o papel das representações sociais na produção da exclusão. No caso dos estudantes com deficiência visual, a ausência de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva reforça essas marcas simbólicas e dificulta o sentimento de pertencimento. Conforme Pina (2018), o processo de massificação do Ensino Superior não rompeu com os padrões excludentes de formação, a democratização do acesso esbarra em um projeto pedagógico que ainda reproduz desigualdades.

Assim, o enfrentamento da exclusão no Ensino Superior exige mais do que ampliação de vagas. Exige políticas educacionais orientadas pela justiça social, pela formação docente crítica e pela criação de espaços que promovam efetivamente a escuta e a participação ativa dos sujeitos com deficiência. Isso envolve, como afirmam Silva e Costa (2023), um redesenho das atividades acadêmicas e das estratégias pedagógicas, que considerem a especificidade dos modos de aprender, perceber e interagir com o mundo por parte dos estudantes com deficiência visual.

Em suma, a análise crítica dos dados de matrícula à luz das contribuições de Meletti e Ribeiro (2014), Guedes (2020), Cabral, Orlando e Meletti (2022) e Silva e Costa (2023), evidenciam que a inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo multidimensional. A presença de estudantes com deficiência visual nos espaços acadêmicos representa um avanço, mas permanece insuficiente se não vier acompanhada de transformações profundas nas estruturas institucionais, curriculares e culturais da universidade.

A análise dos dados referentes aos anos de 2020 a 2023 sobre a matrícula de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro revela tendências importantes no que diz respeito à inclusão educacional e à responsabilidade das diferentes esferas administrativas nesse processo. A Tabela 2 com dados disponibilizados pelo INEP (2020 - 2023) distingue os estudantes com baixa visão daqueles com cegueira, oferecendo uma visão mais precisa da distribuição das matrículas por tipo de deficiência e por categoria institucional (federal, estadual, municipal, privada e confessional).

Tabela 2. Matrícula de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior por Categoria administrativa (INEP, 2020-2022).

Ano	Categoria Administrativa	Alunos com Baixa Visão	Alunos com Cegueira	% Baixa Visão	% Cegueira
2020	Federal	8.500	1.600	42,1%	39,8%
	Estadual	3.000	800	14,9%	19,9%
	Municipal	1.000	200	5,0%	5,0%
	Privada	7.672	1.418	38,0%	35,3%
	Confessional	0	0	0,0%	0,0%
2021	Federal	8.600	1.650	42,6%	41,1%
	Estadual	3.100	820	15,3%	20,4%
	Municipal	1.050	210	5,2%	5,2%
	Privada	7.456	1.338	36,9%	33,3%
	Confessional	0	0	0,0%	0,0%
2022	Federal	9.000	1.700	40,7%	41,8%
	Estadual	3.200	850	14,5%	20,9%
	Municipal	1.100	220	5,0%	5,4%
	Privada	8.804	1.301	39,8%	32,0%
	Confessional	0	0	0,0%	0,0%
2023	Federal	9.200	1.750	43,1%	47,2%
	Estadual	3.300	860	15,4%	23,2%
	Municipal	1.150	230	5,4%	6,2%
	Privada	7.684	870	36,1%	23,4%
	Confessional	0	0	0,0%	0,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (2025).

Notas: Os dados acima são estimativas baseadas nas informações disponíveis nos microdados do Censo da Educação Superior e podem não refletir os números exatos; A categoria "Confessional" refere-se a instituições privadas com fins não lucrativos, geralmente ligadas a entidades religiosas; Os dados referentes às categoria específicas de deficiência que compreendem o período de 2011 a 2019 aqui descritos foram coletados no *site* do INEP no ano de 2020; As porcentagens foram calculadas com base nos totais de matrículas gerais para cada ano; Os números de alunos com deficiência visual referem-se a estudantes com baixa visão; Os dados para 2024 ainda não estão disponíveis ou não foram divulgados até o encerramento desta pesquisa.

De forma geral, os números mostram uma estabilidade quantitativa no período analisado, com crescimentos discretos ou mesmo estagnação, sobretudo nas matrículas de estudantes cegos. Em 2020, havia 20.172 estudantes com baixa visão matriculados no Ensino Superior, número que passou para 20.206 em 2021 – um crescimento de apenas 0,17%. No caso dos estudantes com cegueira, o número total manteve-se em 4.018 em ambos os anos, sem qualquer acréscimo. Esses dados revelam a existência de limites persistentes no processo de inclusão, indicando que a simples presença de políticas legais não tem garantido, na prática, a ampliação efetiva do acesso.

Quando se observa a distribuição por categoria administrativa, destaca-se o papel central das instituições federais na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência visual. Em 2021, essas instituições foram responsáveis por 42,6% das matrículas de estudantes com baixa visão e 41,1% das de estudantes cegos, números que

já eram expressivos em 2020. Esse protagonismo do setor federal sugere não apenas a maior capilaridade e infraestrutura dessas universidades, mas também a existência de políticas institucionais mais robustas voltadas à permanência e ao acolhimento da diversidade.

Por outro lado, observa-se uma queda relativa na participação das instituições privadas, cujos percentuais de matrícula diminuíram tanto em números absolutos quanto proporcionais. Entre 2020 e 2021, o número de estudantes com baixa visão matriculados em instituições privadas caiu de 7.672 para 7.456, e os com cegueira, de 1.418 para 1.338. Essa redução pode estar associada a múltiplos fatores, como as limitações de acessibilidade pedagógica, a escassez de políticas inclusivas mais efetivas e, especialmente, os efeitos da crise econômica e da pandemia da Covid-19. O resultado é preocupante, pois revela que o direito à educação ainda depende fortemente do esforço público e está longe de ser uma responsabilidade compartilhada por todo o sistema.

Nas instituições estaduais e municipais, observa-se uma participação constante, ainda que modesta, com pequenos acréscimos nas matrículas. As estaduais atenderam, em 2021, 15,3% dos estudantes com baixa visão e 20,4% dos estudantes com cegueira; enquanto as municipais responderam por 5,2% e 5,2%, respectivamente. Esses dados indicam que, embora haja um certo compromisso dessas esferas com a inclusão, ele ainda se dá em escala reduzida, refletindo as desigualdades regionais e orçamentárias do país.

Em 2022, por exemplo, foram registrados 9.000 estudantes com baixa visão e 1.700 com cegueira matriculados em instituições federais. Em 2023, as universidades federais concentraram 43,1% dos estudantes com baixa visão e 47,2% daqueles com cegueira, demonstrando seu papel preponderante na oferta de Educação Superior a esse público. Em contraste, as instituições privadas apresentaram 36,1% das matrículas de alunos com baixa visão e 23,4% de alunos com cegueira, indicando uma menor representatividade, ainda que significativa.

A expansão do sistema universitário ocorrida nas últimas décadas não foi acompanhada, em igual medida, por uma reestruturação profunda das condições de permanência e inclusão. Isso é especialmente evidente no que tange às populações historicamente marginalizadas, como é o caso das pessoas com deficiência (Goffman, 1988). Os dados que mostram o predomínio das matrículas de estudantes com deficiência visual em instituições federais, em detrimento das privadas e confessionais, confirmam esse diagnóstico: a ampliação do acesso não resultou, necessariamente, em equidade.

Em 2022, cerca de 60% das matrículas de estudantes com deficiência visual estavam em instituições privadas. Muitas dessas instituições não têm estrutura adequada ou políticas de apoio. Os estudantes e suas famílias acabam arcando com os custos de tecnologias assistivas, materiais adaptados e acompanhamento pedagógico. Isso aumenta a exclusão e mostra que o apoio financeiro do governo ainda é insuficiente, especialmente para instituições pequenas e do interior.

Em 2023, as instituições federais concentravam 43,1% das matrículas de estudantes com baixa visão e 47,2% daqueles com cegueira. As estaduais representaram 15,4% (baixa visão) e 23,2% (cegueira), enquanto as municipais alcançaram 5,4% e 6,2%, respectivamente. Já as instituições privadas apresentaram 36,1% (baixa visão) e 23,4% (cegueira), indicando uma redução considerável em relação ao ano anterior.

Chama atenção a ausência total de matrículas nas instituições confessionais durante o período analisado. A inexistência de estudantes com deficiência visual nesses espaços aponta para uma lacuna grave em termos de acessibilidade e compromisso com a diversidade, o que revela um padrão sistemático de exclusão. Merecendo reflexão, considerando que muitas dessas instituições se apresentam como promotoras de valores humanistas e sociais.

A distribuição percentual dos estudantes por categoria administrativa revela uma centralização da responsabilidade da inclusão nas instituições públicas, sobretudo federais, ao passo que instituições confessionais se mantêm à margem desse processo, com registros nulos ao longo dos quatro anos analisados (2020 - 2023). A manutenção de números nulos nessa categoria demanda reflexão crítica sobre os compromissos assumidos (ou não) por essas instituições no que tange à democratização do acesso ao Ensino Superior.

Esse crescimento, à primeira vista promissor, necessita ser contextualizado à luz de análises críticas sobre os limites da inclusão formal. Guedes (2020) argumenta que a inclusão verdadeira requer uma mudança profunda nas estruturas das universidades, indo além das rampas e elevadores. Ela propõe o conceito de acessibilidade epistemológica e atitudinal, que pressupõe repensar a forma como o conhecimento é produzido, transmitido e acessado por estudantes com deficiência. A autora alerta que a permanência desses sujeitos na universidade não pode depender apenas de ações pontuais ou da boa vontade individual de docentes e gestores.

Esses números indicam que, embora tenha havido um leve crescimento entre 2020 e 2022, especialmente nas matrículas de estudantes com baixa visão, o ano de 2023

apresenta uma redução, em especial no número de estudantes cegos. Essa flutuação aponta para a fragilidade das políticas de inclusão, cuja sustentabilidade e eficácia variam de acordo com o contexto político, institucional e econômico.

Entre as categorias administrativas, as instituições federais mantêm, ao longo dos quatro anos, a maior proporção de matrículas de pessoas com deficiência visual. Em 2023, elas concentraram 43,1% dos estudantes com baixa visão e 47,2% dos com cegueira. Esse protagonismo reflete o que Cabral, Orlando e Meletti (2022) denominam de "inclusão dependente do Estado", isto é, um modelo no qual o acesso à educação inclusiva ainda está fortemente ancorado nas universidades públicas federais, em razão de sua maior capacidade de financiamento, políticas institucionais e infraestrutura de apoio.

Por outro lado, as instituições privadas, embora relevantes em termos numéricos, apresentam queda progressiva na participação relativa. De 2020 a 2023, a proporção de estudantes cegos matriculados no setor privado caiu de 35,3% para 23,4%, e entre estudantes com baixa visão, de 38,0% para 36,1%. Tal tendência pode ser lida à luz da análise de Mbembe (2018), que denuncia os efeitos da necropolítica sobre populações historicamente vulnerabilizadas. A desigualdade educacional está ligada à lógica do abandono seletivo, em que pessoas com deficiência, sobretudo aquelas de classes populares, enfrentam barreiras sociais, econômicas e simbólicas que limitam sua permanência e sucesso no Ensino Superior.

Já nas instituições estaduais e municipais, há uma manutenção de percentuais estáveis e discretos, girando em torno de 15% e 5%, respectivamente. Esses dados mostram que essas esferas não têm ampliado de maneira significativa seu compromisso com a inclusão, o que pode refletir tanto o baixo número de instituições, a ausência de recursos quanto e/ou a falta de políticas específicas. É o que Meletti e Ribeiro (2014) apontam como a necessidade de repensar a inclusão para além do acesso: trata-se de uma transformação das práticas pedagógicas, da formação docente e das estruturas curriculares, o que ainda se encontra ausente em muitas dessas instituições.

A ausência total de estudantes com deficiência visual nas instituições confessionais, em todos os anos analisados, é um dado alarmante. Ainda que essas instituições muitas vezes se apresentem como promotoras de valores ético-religiosos e de responsabilidade social, sua omissão em relação à inclusão sinaliza uma contradição entre discurso e prática. Esse dado reforça a crítica de Silva e Costa (2023) sobre a falta de escuta ativa e participação dos sujeitos com deficiência na formulação das políticas educacionais. A ausência de estudantes cegos e com baixa visão nessas instituições aponta

não apenas para falhas de acessibilidade, mas para um modelo de Ensino Superior ainda pouco permeável às demandas da diversidade.

Nesse sentido, Meletti e Ribeiro (2014) reforçam a crítica aos indicadores educacionais como elementos que, por si só, não asseguram políticas transformadoras. Segundo elas, os dados sobre a Educação Especial no Brasil devem ser interpretados com cautela, pois há uma tendência em utilizá-los de forma acrítica para justificar políticas públicas superficiais ou desarticuladas. Para as autoras, é necessário articular os dados quantitativos a uma análise das condições reais de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Isso significa considerar não apenas as barreiras físicas, mas também os aspectos pedagógicos, simbólicos e organizacionais das instituições de Ensino Superior.

Essa perspectiva se alinha à reflexão de Goffman (1988), que em sua teoria sobre o estigma, evidencia como a marca social da deficiência pode ser internalizada e reforçada pelas interações institucionais. A simples presença de estudantes com deficiência visual nas universidades não implica sua aceitação plena como sujeitos epistêmicos legítimos. Muitas vezes, são vistos como corpos desviantes ao espaço acadêmico, o que compromete sua participação ativa e sua trajetória educacional.

Além disso, os dados evidenciam a ausência de matrículas em instituições confessionais, o que levanta questões sobre a abrangência e equidade das políticas de inclusão no setor privado. Conforme discutido por Pina (2018) e Souza, R. (2022), a expansão do Ensino Superior no Brasil, especialmente por meio de instituições privadas de baixo custo e qualidade questionável, tem aprofundado desigualdades estruturais. Os autores denunciam que o processo de massificação não foi acompanhado de investimentos em políticas públicas de inclusão e permanência, o que penaliza particularmente os estudantes com deficiência, que necessitam de suporte pedagógico, tecnológico e institucional especializado.

A crítica à superficialidade das políticas inclusivas também encontra ressonância em Saviani (1998, 2008, 2009), que, ao tratar da pedagogia histórico-crítica, defende que a educação deve ser compreendida como prática social transformadora, e não apenas como mecanismo de adaptação. Para o autor, a inclusão só será plena quando os processos educacionais forem estruturados de modo a promover a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência. Nessa direção, a simples expansão de vagas sem reestruturação curricular e institucional configura-se

como uma inclusão meramente formal, que mantém a lógica da exclusão sob novas formas.

Da mesma maneira, Mészáros (2005) adverte que qualquer projeto educacional que não questione a lógica do capital estará fadado a reproduzir as desigualdades sociais. Ele afirma que "não se pode resolver os problemas educacionais sem resolver os problemas sociais" (Mészáros, 2005, p. 109). No caso dos estudantes com deficiência visual, isso significa que sua inserção no Ensino Superior deve ser acompanhada de um enfrentamento político das estruturas que perpetuam a marginalização, como o capacitismo, a meritocracia seletiva e o desfinanciamento das políticas públicas.

Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior brasileiro, embora apresente avanços quantitativos, ainda está longe de representar uma transformação estrutural no modelo educacional vigente. É preciso ir além das matrículas, enfrentando as desigualdades materiais, simbólicas e epistemológicas que estruturam a exclusão desses sujeitos. Isso exige políticas públicas intersetoriais, financiamento adequado, formação docente contínua e, sobretudo, um compromisso ético-político com a justiça social.

Esses números revelam a magnitude da exclusão que persiste mesmo diante do discurso normativo da inclusão. Além disso, muitos dos que ingressam não conseguem concluir seus cursos, seja por falta de acessibilidade nos conteúdos, por ausência de acompanhamento especializado, ou pela dificuldade de adaptação a currículos inflexíveis e métodos pedagógicos excludentes (Silva; Rangni, 2022; Silva; Costa, 2023).

A perspectiva crítica de Mészáros (2005) também é útil para problematizar essa lógica de exclusão, pois aponta que as instituições educacionais, mesmo sob o discurso da inclusão, frequentemente operam segundo os imperativos do capital, orientadas por critérios de produtividade, competição e eficiência. Nesse cenário, estudantes com deficiência visual são muitas vezes vistos como "custos extras" ou "desvios" da norma, o que revela a permanência de uma racionalidade excludente travestida de meritocracia. A ausência de políticas institucionais de apoio estruturado denuncia a distância entre o discurso e a prática.

No campo jurídico, é possível observar uma tensão entre o direito formal e o direito real à permanência. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b) garante o direito à educação em todos os níveis com acessibilidade plena, mas não especifica mecanismos coercitivos que obriguem as instituições a implementarem medidas de apoio permanentes. Isso abre brechas para interpretações minimalistas, em que adaptações são

feitas de forma pontual e reativa, e não como parte de uma política institucional sistemática. Como bem observa Guedes (2020), não basta legislar a inclusão, é necessário garantir condições concretas para sua efetivação.

Do ponto de vista pedagógico, a permanência está intrinsecamente relacionada à flexibilização curricular e à acessibilidade dos conteúdos. A ausência de materiais didáticos em formatos acessíveis - como livros digitais compatíveis com leitores de tela, textos em braile, versões em áudio ou recursos concretos - compromete significativamente o processo de aprendizagem e afeta diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência visual. Além disso, a escassez de profissionais especializados ou tecnologias assistivas e a ausência de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal e outras) contribui para a criação de um ambiente pedagógico excludente (Silva; Costa, 2023).

Conforme aponta Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), não se pode conceber a educação como um favor ou uma concessão, mas como um direito social que deve ser garantido universalmente, independentemente das condições individuais dos sujeitos. A negação ou limitação da permanência acadêmica de estudantes com deficiência visual constitui uma forma de violência simbólica e estrutural, que deve ser enfrentada com políticas públicas robustas, gestão democrática e compromisso ético-político com a justiça social.

De maneira geral, os dados de 2020 a 2023 indicam que, embora haja avanços pontuais, como o crescimento nas instituições federais, ainda estamos longe de uma inclusão consolidada, equitativa e sustentável no Ensino Superior. Os desafios não são apenas de ordem técnica ou estrutural, mas atravessam dimensões políticas, pedagógicas e sociais. O reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência visual requer mais do que o cumprimento da legislação: exige um compromisso ético e político com a justiça social e com a produção de novas epistemologias inclusivas, como nos lembram os autores aqui mencionados.

Diante desse cenário, é possível afirmar que, embora avanços tenham sido conquistados no âmbito normativo e institucional, a inclusão plena das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior ainda está longe de ser uma realidade consolidada. O crescimento tímido das matrículas e a concentração do atendimento nas universidades públicas revelam um modelo de acesso que depende mais de políticas específicas do que de uma cultura institucional de inclusão disseminada por todo o sistema educacional. Nesse contexto, é urgente que se desenvolvam ações interinstitucionais, investimentos

contínuos e, sobretudo, o fortalecimento de uma Educação Superior que reconheça a diversidade como princípio estruturante, e não como exceção ou desafio isolado.

3.4 BARREIRAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS À PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR

Silva, Rossato e Carvalho (2019) assinalam que a Educação Superior tem se tornado mais acessível no país, com base no Censo de 2016 que indicou um aumento nos índices, após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, vale salientar que tal fato não se deve unicamente às políticas, mas a um movimento histórico que possibilitou a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e posteriormente o Ensino Superior.

Um movimento iniciado por pessoas com deficiência e suas famílias em colaboração com profissionais que resultou em políticas públicas (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012), como as mencionadas, que garantem o direito ao acesso e a permanência deles nas instituições de ensino do país, em todos os níveis educacionais. Esse movimento se caracteriza como um marco importante na luta de inclusão de pessoas com deficiência.

A análise da permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior exige o desvelamento das múltiplas barreiras que, embora frequentemente invisibilizadas, estruturam um cotidiano acadêmico marcado por obstáculos materiais e simbólicos. Tais barreiras, longe de se limitarem à ausência de infraestrutura, dizem respeito a um conjunto de práticas institucionais e pedagógicas que naturalizam a exclusão, perpetuando o modelo de universidade elitista, normativa e excludente.

As barreiras institucionais, nesse sentido, podem ser entendidas como os entraves estruturais e organizacionais que dificultam ou inviabilizam a trajetória acadêmica do estudante com deficiência visual. Conforme apontam Silva e Costa (2023), tais barreiras se manifestam desde o processo de ingresso - muitas vezes atravessado por editais pouco acessíveis, plataformas digitais incompatíveis com leitores de tela, e provas sem adaptações adequadas - até a ausência de políticas de permanência efetivas que contemplem suporte financeiro, pedagógico e psicológico.

Ainda que a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento do direito à educação inclusiva, como evidenciado pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a sua efetivação no interior das instituições de Ensino

Superior encontra diversos entraves. Um deles diz respeito à ausência de Núcleos de Acessibilidade atuantes e integrados à gestão acadêmica. De acordo com pesquisa de Pletsch e Melo (2017), mesmo nas universidades federais, há uma fragilidade significativa na estruturação de políticas institucionais para inclusão e permanência, o que se traduz na fragmentação das ações e na sobrecarga de poucos profissionais especializados.

Outro aspecto central refere-se à precariedade dos recursos didáticos acessíveis. A produção de material adaptado, seja em braile, em áudio, ou em formatos digitais compatíveis com tecnologias assistivas, é frequentemente terceirizada, descontinuada ou inexistente. Muitos docentes não dispõem de tempo, formação ou apoio institucional para adaptar seus conteúdos, e acabam delegando essa responsabilidade ao próprio estudante, reproduzindo uma lógica de exclusão mascarada de autonomia. Como denuncia Guedes (2020), o que se observa, na prática, é a transferência da responsabilidade institucional para o indivíduo, o que aprofunda a desigualdade de condições.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, se enraízam em um modelo de ensino tradicional, pautado na homogeneidade das práticas e na centralidade do professor como detentor do saber. A deficiência visual, nesse contexto, é percebida como uma limitação do aluno, e não como uma provocação ao repensar das metodologias de ensino-aprendizagem. Conforme apontam Marco (2020) e Silva e Costa (2023), muitos docentes não dominam os princípios da educação inclusiva e sequer reconhecem o capacitismo como uma forma de opressão estrutural. Essa lacuna formativa resulta em práticas que desconsideram a diversidade sensorial e cognitiva dos estudantes, inviabilizando o acesso ao conhecimento em sua plenitude.

O capacitismo, entendido como uma ideologia que valoriza corpos e mentes considerados "normais" em detrimento daqueles que destoam da norma funcional (Marco, 2020), está profundamente entranhado na cultura universitária. Goffman (1988) já havia alertado para os mecanismos de estigmatização e controle social que marginalizam aqueles que não se adequam às expectativas impostas por um padrão dominante. No caso do Ensino Superior, tal estigma se traduz na desqualificação da presença do estudante com deficiência visual como produtora de saberes, reduzindo-o a um receptor passivo de adaptações pontuais (Silva, 2021; Silva; Rangni, 2022; Silva; Costa, 2023).

Essa lógica se agrava quando se observa a ausência de políticas de avaliação inclusiva. A maioria das universidades mantém práticas avaliativas rígidas, centradas na leitura visual, na escrita manual e na temporalidade padronizada, ignorando os tempos

próprios de aprendizagem e de mediação tecnológica que os estudantes com deficiência visual demandam (Oliveira; Garcia, 2014; Gomes; Melo, 2018). Como advertem Araújo, Silva e Silva (2019), o fracasso escolar desses sujeitos não é resultado de suas limitações, mas sim da inadequação das instituições em responder à diversidade de formas de aprender e produzir conhecimento.

Em nível macroestrutural, Mészáros (2005) oferece uma leitura crítica ao apontar que a educação, inserida na lógica do capital, tende a operar como mecanismo de seleção e exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão. As universidades, pressionadas por métricas de produtividade, avaliação externa e *rankings* internacionais, priorizam desempenho e eficiência em detrimento da equidade (Silva; Rudá, 2019). Nesse contexto, o estudante com deficiência visual é muitas vezes percebido como um “desvio” da norma institucional, cuja permanência representa um “problema de gestão” a ser contornado, e não uma oportunidade de reinvenção pedagógica e epistemológica.

A interseccionalidade também deve ser considerada ao se analisar essas barreiras. Estudantes com deficiência visual que também pertencem a grupos racializados, periféricos ou de baixa renda enfrentam camadas adicionais de exclusão. Como lembram Silva e Costa (2023), a exclusão educacional é sempre atravessada por marcadores sociais da diferença, e sua superação exige políticas intersetoriais e interseccionais. A permanência, nesse caso, não pode ser pensada apenas em termos de acessibilidade física ou pedagógica, mas também em termos de justiça social ampla.

Diante desse cenário, é necessário que as instituições de Ensino Superior avancem na consolidação de políticas institucionais inclusivas que não apenas garantam o acesso, mas promovam, de forma efetiva, a permanência qualificada dos estudantes com deficiência visual. Isso implica investimentos em formação docente continuada, na ampliação de núcleos de acessibilidade, na flexibilização curricular pela perspectiva do Desenho Universal da e para a Aprendizagem - DUA (UDL na língua inglesa) (CAST, 2024; Sebastián-Heredero, 2020; Mendoza; Gonçalves, 2023) e na reestruturação dos espaços acadêmicos a partir do paradigma do Desenho Universal (Queiroz, 2023).

3.4.1 Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA

A inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior requer mais do que adaptações pontuais ou medidas emergenciais - ela demanda uma transformação estrutural nas formas de planejar, ensinar e avaliar. Nesse contexto, o

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como um modelo pedagógico poderoso, pois propõe a criação de ambientes e práticas educacionais acessíveis para todos os estudantes desde o início do planejamento, sem que sejam necessários ajustes posteriores segregadores ou compensatórios.

O DUA é mais que uma estratégia de ensino e aprendizagem, é uma forma de currículo inclusivo. A partir do uso do DUA é possível flexibilizar o currículo de modo que a diversidade de estudantes seja atingida. Assim, o docente pode propor um objetivo geral para a turma e objetivos específicos de aprendizagem para o estudante público da Educação Especial. Com o uso do DUA o docente tem mais possibilidades para trabalhar os conteúdos. O DUA, por sua vez, não é uma solução para todos os problemas, mas pode possibilitar a inclusão e a permanência do estudante com deficiência visual no Ensino Superior.

A legislação brasileira define DUA, na lei nº 13.146 (Brasil, 2015b, s/p), no Art. 3º, inciso “II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015b). Desta maneira é essencial que os docentes busquem adotar o DUA em sua prática, de modo a flexibilizar o currículo, buscando maneiras acessíveis de ensinar.

Segundo o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST, 2024), “o DUA é uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem com base no que sabemos sobre o cérebro humano¹⁰” (tradução nossa). Para CAST (2024), os docentes enfrentam desafios referente ao planejamento curricular em face da diversidade e necessidade de adaptações. Contudo, segundo o autor, é possível prever a variabilidade dos alunos e com isso trabalhar o conceito DUA.

Assim, foram desenvolvidas três diretrizes que auxiliam os docentes a como abordar a diversidade de aprendizagem e as necessidades educacionais dos estudantes:

- **Engajamento** (o porquê da aprendizagem): recrutamento de interesse, esforço sustentado e persistência e autorregulação.
- **Representação** (o quê da aprendizagem): percepção, linguagem e símbolos, e compreensão.

¹⁰ *UDL is a framework to improve and optimize teaching and learning based on what we know about the human brain* (CAST, 2024).

- **Ação e Expressão** (o como da aprendizagem): ação física, expressão e comunicação, e função executiva (tradução nossa).¹¹

Assim, os princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de engajamento (Sebastián-Herederó, 2020), possibilitam que estudantes com diferentes estilos, ritmos e modos de aprendizagem possam participar plenamente da vida acadêmica. No caso específico de estudantes com deficiência visual, o DUA convida o professor a pensar recursos, materiais e estratégias que sejam sensoriais, audiovisuais, táteis e digitais - ampliando, assim, as formas de acesso ao conteúdo e à interação com o conhecimento.

Como mostram Silva e Costa (2023), a ausência de estratégias de ensino pautadas em acessibilidade prejudica significativamente a experiência dos alunos com deficiência visual. Em seu estudo sobre atividades acadêmicas em Ensino Remoto Emergencial, as autoras apontam que materiais visuais sem descrição, plataformas sem recursos de acessibilidade e metodologias centradas na oralidade sem mediação adequada foram obstáculos recorrentes. Essa realidade evidencia a urgência de práticas pedagógicas mais universais, e o DUA fornece o referencial necessário para essa mudança.

Além disso, a aplicação do DUA exige docentes em formação contínua. A sensibilidade para reconhecer as barreiras que impedem a aprendizagem - e a criatividade para superá-las - não nascem espontaneamente, mas são cultivadas em espaços formativos comprometidos com a inclusão. Conforme destaca Freire (1996), o ato de ensinar é, também, um ato de escuta e de abertura ao outro. Nesse sentido, o DUA está intimamente ligado à ética freiriana: não se trata de "facilitar", mas de democratizar o acesso ao saber.

Sob a perspectiva de Saviani (2008), a pedagogia crítica exige que o professor planeje sua prática com base na análise das condições objetivas da realidade educacional. Assim, ao aplicar os princípios do DUA, o docente reconhece as condições concretas dos estudantes - entre elas, a deficiência visual - como ponto de partida para uma organização do ensino que não exclua. Como afirma Saviani (2008, p. 30), “a prática educativa requer o conhecimento do contexto concreto e histórico do educando”. O DUA, portanto,

¹¹ *The UDL Guidelines help educators address the diversity in learning in three main categories:*

- **Engagement** (the why of learning): recruiting interest, sustaining effort and persistence, and self-regulation.
- **Representation** (the what of learning): perception, language and symbols, and comprehension.
- **Action & Expression** (the how of learning): physical action, expression and communication, and executive function (CAST, 2025).

operacionaliza pedagogicamente essa concepção filosófica e política da educação como mediação entre o universal e o particular.

Na mesma direção, Mészáros (2005) reforça que a exclusão educacional está vinculada a mecanismos estruturais mais amplos, próprios de uma sociedade que organiza seus serviços com base na lógica do lucro e da eficiência técnica. Assim, implementar o DUA não é apenas uma medida pedagógica - é também uma ação política que rompe com a lógica da exclusão mercantilizada, ao defender o direito de todos ao aprendizado significativo. Em sua crítica à racionalidade instrumental do capital, Mészáros afirma que “a educação emancipadora deve ser, por definição, universalista, antisseletiva e crítica” (Mészáros, 2005, p. 77).

É fundamental lembrar que o DUA não substitui a escuta ativa e o acolhimento das singularidades de cada estudante. Como nos ensina Goffman (1988), os estigmas sociais muitas vezes são reforçados por estruturas institucionais que “normalizam” o que deveria ser plural. Nesse sentido, o DUA atua como estratégia preventiva contra práticas pedagógicas estigmatizantes, ao ampliar os modos legítimos de aprender e se expressar.

Ao integrar o Desenho Universal para a Aprendizagem à sua prática, o docente assume uma postura de compromisso com a equidade, com o direito à diferença e com a permanência digna de todos os estudantes - especialmente os que historicamente foram excluídos. Mais do que uma técnica, o DUA é um chamado à responsabilidade ética e social da docência universitária.

Como sintetiza Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), a educação, como mediação essencial para o processo de humanização, só cumpre sua função social quando assegura a todos - e não apenas a alguns - o direito ao saber sistematizado. A permanência do estudante com deficiência visual, portanto, não deve ser tratada como um desafio individual, mas como um índice da capacidade da universidade em se constituir como um espaço verdadeiramente democrático, plural e emancipador.

3.4.2 A Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do Ensino Superior

A Educação Especial, como modalidade da Educação, deve ser prevista e assegurada em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior. A garantia da inclusão educacional está fundamentada em legislações específicas e políticas públicas voltadas à promoção da equidade.

Desta maneira se faz necessário apresentar as normativas legais que fundamentam a presença da Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) da Educação Básica e o Ensino Superior configura um conjunto normativo robusto, com a intenção de garantir a inclusão plena de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Quadro comparativo: legislação brasileira sobre Educação Especial nos PPCs.

Ano	Instrumento Legal	Âmbito	Principais Dispositivos	Implicações para os PPCs
1988	Constituição Federal da República Federativa do Brasil	Educação Básica e Ensino Superior	Art. 205, 206 e 208, III	Direito à educação inclusiva e atendimento especializado na rede regular de ensino.
1996	LDBEN – Lei nº 9.394/1996	Educação Básica e Ensino Superior	Arts. 58 a 60; Art. 59	Define a educação especial como modalidade transversal, assegura AEE e adaptações nos currículos.
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002	Ensino Superior	Diretrizes para PPCs	Obriga inclusão de conteúdos de diversidade, inclusive Educação Especial, nos currículos das licenciaturas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação Básica e Ensino Superior	Diretrizes gerais	Determina que o currículo e a formação docente incluam princípios de inclusão e acessibilidade.
2010	DCNs da Educação Básica (ex.: Resolução CNE/CEB nº 4/2010)	Educação Básica e Ensino Superior	Diversos artigos	Integram a educação especial como parte do currículo comum com apoio pedagógico especializado.
2011	Decreto nº 7.611/2011	Educação Básica e Ensino Superior	Arts. 1º e 3º	Regulamenta a oferta de AEE, preferencialmente na rede regular. Reforça a formação docente para inclusão.
2015	DCNs da Formação de Professores – Res. CNE/CP nº 2/2015	Ensino Superior	Art. 5º, IV; Art. 12	Exige formação docente com ênfase em diversidade, inclusão e práticas de educação especial.
2024	Resolução CNE/CP nº 4/2024	Ensino Superior	DCNs para a formação inicial de professores (licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura)	Organiza a estrutura em núcleos, define carga horária mínima de extensão e estágio; explicita a obrigatoriedade de conteúdos de Educação Especial e Libras; revoga resoluções anteriores (CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2020).

Fonte: Elaboração própria com base na legislação brasileira (2025).

Legenda: AEE - atendimento educacional especializado; CNE – Conselho Nacional de Educação; CP – Conselho Pleno; CEB – Câmara de Educação Básica ; Arts. – artigo; DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais; PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso; LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, com destaque para os artigos 205, 206 e 208, inciso III, assegura o direito à educação para todos os

cidadãos, afirmando a igualdade de condições para o acesso e permanência em todos os níveis educacionais, e reconhecendo a necessidade de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz reflete um princípio essencial de uma educação inclusiva, que busca não apenas a presença, mas a efetiva participação e aprendizagem desses sujeitos no ambiente educacional.

De acordo com Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), a educação deve ser entendida como um direito social e um espaço de transformação, alinhando-se a um projeto emancipatório que visa à superação das desigualdades sociais e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, a Constituição reflete a proposta de uma educação para todos, onde a inclusão de alunos com deficiência é um passo significativo para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio dos artigos 58 a 60 e do artigo 59, expande essas garantias, ao afirmar que os sistemas de ensino devem assegurar currículos e métodos específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O atendimento educacional especializado é, portanto, uma extensão da educação comum, que busca atender às necessidades específicas sem excluir o estudante da interação com os demais alunos.

Mészáros (2005) complementa esse entendimento ao afirmar que a educação deve ser vista como um instrumento de superação das desigualdades sociais, não apenas pelo acesso, mas pela adaptação dos processos pedagógicos e curriculares para garantir a participação efetiva de todos os sujeitos. Nesse sentido, a LDBEN se alinha ao pensamento de Mészáros, ao reconhecer que a inclusão não se dá apenas pela presença física do estudante, mas pela reorganização dos conteúdos e da metodologia para atender a sua diversidade.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as diretrizes para a elaboração dos nos Projetos Pedagógicos de Cursos, exige a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos relativos à diversidade e à Educação Especial nos cursos de licenciatura. A obrigatoriedade da inclusão da Educação Especial nos currículos de formação docente é, portanto, um avanço significativo, pois reconhece que a preparação para o ensino inclusivo deve ser uma competência fundamental do professor, e não uma especialização periférica. Nesse contexto, a educação inclusiva deve ser incorporada ao núcleo essencial dos cursos de formação de professores, pois a educação para a diversidade e para a

inclusão deve ser vista como um princípio pedagógico, e não como uma abordagem secundária.

Para Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), a Educação, ao se comprometer com a formação humana integral, precisa garantir que todos os sujeitos, inclusive aqueles com deficiência, tenham condições efetivas de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. É nesse horizonte que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 ganha relevância. Ao estabelecer diretrizes para os Projetos Pedagógicos de Cursos, essa norma reforça a obrigatoriedade da inserção de conteúdos relativos à diversidade e à Educação Especial nos cursos de licenciatura. Esse dispositivo normativo representa um avanço significativo na medida em que reconhece que a formação para o ensino inclusivo deve integrar o núcleo estruturante da formação docente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reflete uma mudança de paradigma, ao estabelecer diretrizes claras para a inclusão da Educação Especial em todos os níveis de ensino. Ela, assim, passa a ser vista não mais como uma modalidade separada, mas como um componente essencial do currículo comum, cujo objetivo é garantir a equidade e o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

O conceito de inclusão, conforme afirmado por Mazzotta (1996), não se limita a uma política de inserção física, mas envolve mudanças profundas na organização curricular e nas práticas pedagógicas, com vistas a garantir o pleno desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Desta maneira, é essencial que as Instituições de Ensino Superior tenham o profissional da Educação Especial que desenvolva o trabalho de atendimento educacional especializado junto ao corpo docente, fornecendo adaptações, direcionamentos quanto ao trabalho docente junto ao estudante com deficiência visual, bem como formando esses docentes para a melhor atuação junto aos estudantes.

O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado, determina que o atendimento especializado deve ser prestado de maneira preferencial dentro da rede regular de ensino, o que significa a necessidade de uma preparação contínua dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula. Para Saviani (1998, 2008, 2009), a formação de professores deve ser pensada como parte de um projeto pedagógico maior, que tenha como princípio a promoção da igualdade e a superação das desigualdades educacionais, e não apenas a adaptação do sistema para manter um status quo excludente. Assim, a formação docente deve ser orientada por um projeto pedagógico

que integre a diversidade como um elemento constitutivo da própria educação, e não como uma questão periférica ou secundária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2010 e 2015 para a Educação Básica e o Ensino Superior, como as previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, reforçam que os cursos de licenciatura contemplem a formação para o trabalho com a diversidade e a Educação Inclusiva. Isso implica que os futuros professores devem ser preparados para lidar com as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com deficiência, e adotar práticas pedagógicas inclusivas que respondam às especificidades de cada estudante.

Saviani (1998, 2008, 2009) enfatiza que uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado, o que implica incorporar aos Projetos Pedagógico de Curso (PPCs) elementos que promovam práticas pedagógicas emancipadoras e não meramente compensatórias. A inclusão não pode ser entendida como integração superficial, mas como compromisso político e pedagógico com a justiça social.

Complementando essa análise, Mészáros (2005) argumenta que as desigualdades educacionais são expressão das contradições do modo de produção capitalista. Para o autor, a lógica do capital impõe uma racionalidade excludente, que se expressa nas estruturas educacionais. Assim, a efetivação da Educação Especial no Ensino Superior implica romper com modelos educacionais meramente mercadológicos e tecnicistas, que não reconhecem a diversidade humana como valor educativo.

Estudos nacionais sobre Educação e Educação Especial, como os de Mantoan (1997), Pletsch e Melo (2017) reforçam que a inclusão só será efetiva quando houver uma mudança paradigmática nos cursos de formação, integrando a Educação Especial aos saberes curriculares de forma transversal e colaborativa. A presença da Educação Especial no nos Projetos Pedagógicos de Cursos deve refletir um compromisso ético e político com os direitos humanos e a justiça educacional.

Pesquisas a partir de 2021 (Silva, 2021; Silva; Rangni, 2022; Ferrandi; Silva; Orlando, 2023; Silva; Ferreira, 2023; Martinez; Silva; Valverde, 2023; Silva; Costa, 2023), apontam que, mesmo com avanços legais, persistem barreiras atitudinais e institucionais nos ambientes acadêmicos, o que demanda políticas robustas de acessibilidade e revisão dos nos Projetos Pedagógicos de Cursos para contemplar a diversidade em suas múltiplas dimensões. Esses estudos reforçam que a formação docente

deve incluir competências para lidar com a diversidade funcional e promover práticas pedagógicas que valorizem a diferença como potência educativa.

Mais recentemente, Silva e Costa (2023), em sua pesquisa sobre atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, evidenciam os desafios relacionados à acessibilidade didático-pedagógica, destacando a importância de práticas inclusivas sustentadas por tecnologias assistivas e formações docentes continuadas. Esses dados reiteram que a inclusão efetiva não se restringe à presença física, mas exige estratégias pedagógicas planejadas com base em princípios de equidade e participação plena.

Assim, não se trata de uma especialização opcional ou periférica, mas de um eixo central da competência profissional de todos os professores. A educação inclusiva, nesse contexto, deve ser compreendida como um princípio pedagógico orientador de toda prática educativa, implicando a revisão crítica das concepções tradicionais de currículo e o compromisso com uma formação que reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educacional.

Romper com a visão assistencialista da deficiência implica reconhecer que a excelência acadêmica não pode se dar à margem da diversidade humana. O currículo universitário, ao incorporar a perspectiva inclusiva, amplia sua potência formativa ao se tornar, de fato, um espaço democrático de produção de saberes, aberto às múltiplas formas de existência e aprendizagem. Essa perspectiva, ancorada em autores como Freire (1996), Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005) e Mbembe (2018), demanda um compromisso ético e político das instituições de Ensino Superior com a construção de uma educação crítica, emancipadora e verdadeiramente inclusiva.

A presença da Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos no Ensino Superior é uma exigência legal, ética e pedagógica. As normativas brasileiras reforçam o direito à educação inclusiva, e a literatura crítica destaca a necessidade de um projeto educativo comprometido com a superação das desigualdades. A integração da Educação Especial ao Ensino Superior requer formação docente qualificada, reorganização curricular e políticas institucionais que garantam acessibilidade, permanência e aprendizagem significativa.

Nessa direção, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, reafirmando a centralidade da inclusão como princípio estruturante dos Projetos Pedagógicos de Cursos nas licenciaturas. A resolução define núcleos curriculares obrigatórios, carga horária

mínima de estágio e extensão, e explicita a obrigatoriedade de conteúdos de Educação Especial e Libras, revogando normativas anteriores.

Entre seus dispositivos, a resolução reforça que a formação docente deve contemplar, de forma transversal, a diversidade, a equidade e a acessibilidade, incorporando o compromisso com a Educação Especial e com a promoção de ambientes formativos democráticos e inclusivos (Brasil, 2024). Essa atualização desloca a inclusão de uma abordagem periférica para um eixo central da formação docente, exigindo que os cursos desenvolvam estratégias concretas de acessibilidade e adaptação curricular (Brasil, 2024). Isso consolida o entendimento de que a inclusão deve ser transversal e estruturante nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Ao contrário de dispositivos anteriores que abordavam a inclusão de forma mais geral, a resolução de 2024 enfatiza o papel ativo da docência na desconstrução de barreiras pedagógicas e sociais, deslocando a discussão da mera adaptação para a perspectiva da transformação curricular e institucional. Trata-se de um movimento que dialoga diretamente com a concepção de educação como prática libertadora proposta por Freire (1996, p. 67), ao considerar que a inclusão não é apenas o acesso físico, mas a possibilidade do estudante ser sujeito de sua própria aprendizagem. De acordo com Freire (1996), a inclusão não é apenas presença física, mas participação efetiva no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, Saviani (1998, 2008, 2009) já destacava que as políticas educacionais, quando reduzidas a enunciados normativos sem base em um projeto político-pedagógico emancipatório, correm o risco de se tornarem formais e pouco efetivas. De acordo com o autor, a inclusão precisa ser integrada ao projeto pedagógico como princípio estruturante e não como ajuste secundário.

A Resolução nº 4/2024 pode ser lida como uma tentativa de avançar nesse sentido, uma vez que incorpora a inclusão não como um anexo ou capítulo isolado, mas como princípio transversal que deve permear toda a estrutura curricular. Tal movimento é coerente com a noção de educação como prática social (Saviani, 2009), em que os nos Projetos Pedagógicos de Cursos precisam refletir a articulação entre formação acadêmica e compromisso social. Ao exigir que os nos Projetos Pedagógicos de Cursos detalhem estratégias de ensino inclusivo, ela articula prática pedagógica e compromisso ético, aproximando-se da crítica de Mészáros (2005) sobre a necessidade de romper com modelos excludentes estruturados pelo capitalismo.

A análise sob a perspectiva crítica de Mészáros (2005), a resolução também pode ser interpretada como um esforço do Estado para enfrentar os limites de uma educação moldada por lógicas de exclusão estrutural, ainda fortemente marcadas pelas desigualdades do sistema capitalista. A inclusão, nesse contexto, não é apenas uma questão pedagógica, mas uma dimensão política que questiona a forma como o conhecimento e o acesso à escolarização são socialmente distribuídos.

Além disso, a resolução se aproxima do pensamento de Mbembe (2018), quando ele denuncia a persistência de dispositivos de exclusão e marginalização que estruturam a modernidade. Ao afirmar a inclusão como eixo da formação docente, o texto normativo desafia as formas contemporâneas de marginalização e necropolítica, reafirmando que a educação inclusiva não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso político com a dignidade e a participação plena dos sujeitos. Assim, se insere em um projeto de resistência às formas contemporâneas de necropolítica, que definem quem tem o direito de aprender, permanecer e ser reconhecido como sujeito pleno na universidade e na escola.

Silva e Costa (2023) corroboram essa perspectiva ao destacar que políticas de acessibilidade, formação docente e tecnologias assistivas são fundamentais para que a inclusão não seja apenas simbólica, mas efetiva e transformadora. As autoras lembram que a simples previsão legal não garante a efetivação da inclusão nos cursos de formação docente. Elas ressaltam que é preciso investir em condições materiais, metodológicas e institucionais para que os Projetos Pedagógicos de Cursos sejam, de fato, espaços acessíveis e equitativos.

Silva e Costa (2023) oferecem base para pensar práticas pedagógicas e organizacionais que efetivamente promovam permanência e acessibilidade; a Resolução sinaliza possibilidades, mas cabe aos Projetos Pedagógicos de Cursos traduzir essas prerrogativas em disciplinas, práticas de estágio e avaliação que deem conta da diversidade. Uma vez que a inclusão formal nos textos não é suficiente, é preciso política ativa que assegure condições materiais e epistemológicas de ensino e aprendizagem inclusivas e anticapacitistas.

Desta maneira, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 formaliza importantes exigências para a formação inicial, inclusive ao explicitar Educação Especial entre os conteúdos. Mas a efetividade dessas normas depende da qualidade da tradução normativa para os Projetos Pedagógicos de Cursos (discriminação de cargas, oferta de componentes específicos sobre atendimento educacional especializado, estágios em contextos

inclusivos, formação de professores de apoio), bem como de políticas públicas complementares (recursos, formação continuada, avaliação contextualizada).

As tensões entre padronização e formação crítica exigem que, na construção do Projeto Pedagógico de Curso, a instituição de Ensino Superior atue de modo propositivo, incorporando os princípios ético-políticos sobre as condições sociais da educação. Assim, a Resolução nº 4/2024 dialoga com essa perspectiva ao demandar que as universidades construam estratégias concretas de acessibilidade curricular e pedagógica, deslocando o eixo da inclusão de um discurso abstrato para práticas transformadoras.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um avanço significativo na consolidação da educação inclusiva no Ensino Superior, posicionando a inclusão como princípio ético, pedagógico e político, orientador da formação docente e da organização curricular. Portanto, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 deve ser entendida não apenas como atualização técnica de diretrizes, mas como parte de um processo histórico de afirmação da educação inclusiva como direito e prática emancipatória.

Em suma, a legislação brasileira sobre Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos visa garantir que a educação seja efetivamente inclusiva, proporcionando acesso e permanência dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. As diretrizes legais dialogam com as perspectivas teóricas de autores como Freire (1996), Saviani (1998, 2008, 2009) e Mészáros (2005), ao refletirem a necessidade de uma transformação profunda no currículo e na prática pedagógica, com vistas a garantir uma educação que não apenas inclua fisicamente os estudantes com deficiência, mas que efetivamente promova sua participação e aprendizado.

A formação docente, portanto, deve ser pensada como um processo contínuo de desenvolvimento de competências para trabalhar com a diversidade, orientado por um projeto pedagógico crítico e inclusivo. É necessário que as instituições de Ensino Superior assumam o compromisso ético e político de formar professores capazes de enfrentar as desigualdades e construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da formação humana.

4 A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior é um tema complexo, que envolve múltiplos fatores e desafios, cujas raízes estão profundamente enraizadas nas estruturas sociais e educacionais excludentes. A análise crítica das práticas institucionais, das atitudes dos docentes e da organização do Ensino Superior revela uma realidade marcada pela invisibilização e pela marginalização de pessoas com deficiência.

Embora tenham seu direito ao acesso garantido por legislação, enfrentam obstáculos consideráveis no que tange à sua efetiva permanência no ambiente acadêmico. As questões de acesso, currículo, atitudes docentes e políticas institucionais são alguns dos principais aspectos que precisam ser reavaliados para que se possa garantir uma verdadeira inclusão.

Conforme aponta Saviani (1998, 2008, 2009), não se pode conceber a educação como um favor ou uma concessão, mas como um direito social que deve ser garantido universalmente, independentemente das condições individuais dos sujeitos. A negação ou limitação da permanência acadêmica de estudantes com deficiência visual constitui uma forma de violência simbólica e estrutural, que deve ser enfrentada com políticas públicas robustas, gestão democrática e compromisso ético-político com a justiça social.

Nesse contexto, a teoria do Estigma, elaborada por Goffman (1988), permite compreender como determinados atributos físicos ou sensoriais - como a cegueira - são socialmente construídos como marcas de inferioridade, promovendo exclusões veladas e práticas institucionais discriminatórias, ainda que não explicitamente intencionais. O estigma, ao funcionar como um mecanismo de desqualificação social, limita o reconhecimento da legitimidade desses estudantes no espaço acadêmico, reforçando desigualdades históricas sob a aparência de neutralidade institucional.

Desta maneira, a presença de estudantes com deficiência visual na Educação Superior brasileira revela um paradoxo estrutural: ao mesmo tempo em que o discurso legal e político afirma sua inclusão, as práticas institucionais seguem sustentando mecanismos de exclusão simbólica e material.

4.1 A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO REAL

A formação continuada dos docentes universitários é um aspecto central para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Calheiros e Fumes (2016), ao investigarem as experiências de professores universitários com a inclusão de estudantes com deficiência, observam que, embora muitos docentes manifestem boa vontade e desejo de incluir, a ausência de formação específica e aprofundada os coloca diante de desafios pedagógicos e éticos significativos. Essa lacuna formativa impede que os docentes se sintam preparados para oferecer práticas educativas efetivamente inclusivas, o que revela a urgência de políticas institucionais que garantam processos formativos permanentes, reflexivos e contextualizados.

Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente não pode ser compreendida apenas como aquisição de competências técnicas ou atualização de conteúdos pedagógicos, mas como um processo contínuo e profundamente subjetivo de construção e reconstrução da identidade profissional. Nesse percurso formativo, o saber oriundo da experiência cotidiana do professor é constantemente ressignificado por meio da reflexão crítica, do diálogo com os pares e da imersão em referenciais teóricos que ampliem sua compreensão da prática educativa.

É justamente nessa articulação entre vivência e teoria que se constitui um profissional mais consciente de seu papel social e ético, tanto na escola quanto na universidade, e, por extensão, na sociedade. Sem esse investimento formativo articulado e crítico, sobretudo no que diz respeito à inclusão, os docentes tendem a operar de forma isolada, improvisando estratégias diante da complexidade que envolve o atendimento à diversidade funcional.

Sem as ferramentas pedagógicas e os conhecimentos necessários para lidar com a diversidade funcional de seus alunos, assim, tanto estudantes quanto docentes se encontram em uma situação de desamparo. Para os docentes, a inclusão de pessoas com deficiência é, muitas vezes, uma prática improvisada, desarticulada e sem uma base sólida que permita, que se torne uma experiência educativa realmente transformadora, correndo o risco de se findar com a ausência do docente que a promove.

A ausência de espaços institucionais de formação continuada que fomentem o compartilhamento de saberes e a reflexão coletiva acaba por fragilizar a ação docente, transformando a inclusão em uma prática desarticulada, isolada e sem sustentação teórico-metodológica. Assim, tanto estudantes quanto professores se encontram em uma

posição de vulnerabilidade, onde o potencial transformador da educação é ofuscado pela insegurança e pela ausência de suporte pedagógico.

Paulo Freire (1996), ao conceber a educação como prática da liberdade, enfatiza que ensinar exige sensibilidade, escuta e compromisso ético com o outro. Para o autor, a prática docente deve ser profundamente enraizada na realidade concreta dos sujeitos, respeitando seus saberes e histórias. Nessa perspectiva, o docente é chamado a reconhecer-se como um ser em constante formação, cuja prática é permanentemente inacabada e atravessada por dimensões políticas e existenciais. Assim, formar professores/docentes implica, também, em formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e intervir nele de forma transformadora - o que é essencial quando se trata em lidar com acesso e permanência por meio da acessibilidade.

Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), por sua vez, aponta para a necessidade de uma formação docente que se sustente na pedagogia histórico-crítica, a qual compreende a educação como mediação entre o saber sistematizado e a realidade social. A prática educativa, nesse contexto, é entendida como ação intencional voltada à superação das desigualdades estruturais. A universidade, como espaço formador, precisa, portanto, romper com a ilusão de neutralidade e reconhecer seu papel na perpetuação - ou na contestação - das hierarquias sociais. Para o autor, somente uma formação docente crítica, que articule teoria e prática em função da transformação social, pode sustentar uma educação verdadeiramente inclusiva.

A formação inicial, muitas vezes limitada a uma abordagem genérica das questões educacionais, e a falta de formação continuada com foco nas especificidades da diversidade funcional resultam em um ambiente educacional que ainda resiste a incorporar práticas inclusivas eficazes. Como observa Coutinho (2011), o processo de acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior vai além da adaptação de espaços ou da produção de materiais acessíveis; envolve o reconhecimento das identidades deles e a construção de relações pedagógicas e metodológicas que valorizem suas singularidades.

A ausência de políticas de formação continuada comprometidas com a justiça social e com a crítica às estruturas excludentes acaba por naturalizar práticas que reforçam a marginalização de estudantes com deficiência visual. Essa realidade reflete o que Mészáros (2005) compreende como reprodução estrutural das desigualdades, ao destacar que a educação, sob a lógica do capital, tende a manter a exclusão de sujeitos historicamente subalternizados em posições de invisibilidade e exclusão.

Assim, o processo de construção identitária dos sujeitos passa não apenas pelo enfrentamento das barreiras físicas e comunicacionais, mas, sobretudo, pela disputa simbólica por reconhecimento e pertencimento (Coutinho, 2011). A universidade, ainda marcada por um modelo de ensino hegemônico e homogeneizante, pouco se abre à pluralidade de modos de ver e viver o mundo.

Essa negação se estrutura em uma concepção de normalidade que permeia currículos, práticas avaliativas e interações pedagógicas. Em consonância com essa crítica, Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) alerta que a escola - e, por extensão, a universidade - enquanto instituição social não é neutra: ela reflete e produz desigualdades, sendo necessária uma pedagogia histórico-crítica que compreenda a educação como prática política de transformação social.

Por isso, torna-se urgente uma formação docente que vá além da técnica e do conteúdo, contemplando também a dimensão política e ética do ato educativo. Uma formação que permita ao docente não apenas aplicar metodologias inclusivas, mas compreender os processos sociais que atravessam a experiência dos sujeitos com deficiência e reconhecer seu papel na desconstrução de estruturas excludentes.

A formação dos docentes precisa, portanto, incluir não apenas o domínio de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também um entendimento mais profundo das questões identitárias, culturais e sociais que constituem a experiência das pessoas com deficiência. Formar para a inclusão é, antes de tudo, formar para a escuta, para a alteridade e para a transformação. É promover uma educação que não normalize a diferença, mas que a acolha como princípio constitutivo da própria ideia de humanidade.

4.2 AS BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E ATITUDINAIS

A inclusão no Ensino Superior também está diretamente ligada à superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais que ainda predominam nas universidades. Guedes (2020) destaca que a gestão inclusiva no Ensino Superior deve ir além da implementação de medidas físicas de acessibilidade, como rampas e elevadores.

Ela deve, também, englobar uma reestruturação da forma como as universidades se organizam, de modo a garantir a plena participação de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências. Guedes (2020), ao discutir a luta por dignidade e inclusão nas universidades públicas do Nordeste, evidencia a importância de ações de

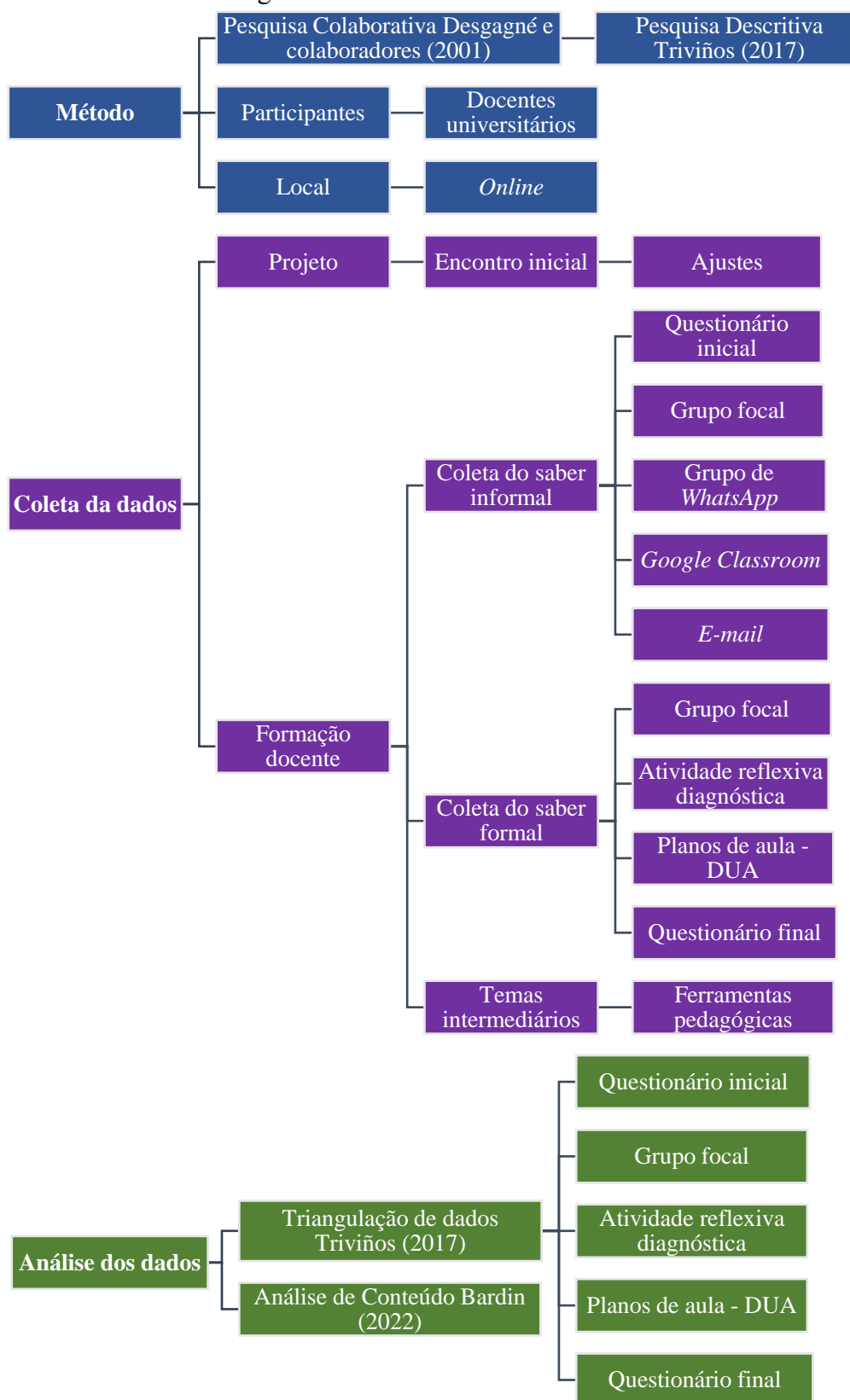
gestão inclusiva, que ultrapassem os limites da acessibilidade física e se comprometam com uma acessibilidade epistemológica e atitudinal.

A autora destaca que a democratização do Ensino Superior não pode ocorrer sem o rompimento com as estruturas meritocráticas que desconsideram as desigualdades históricas enfrentadas por pessoas com deficiência. Nesse mesmo caminho, Guerreiro (2011), ao avaliar a satisfação dos alunos com deficiência em uma universidade federal, constata que a precariedade de políticas institucionais integradas compromete diretamente a permanência desses sujeitos, sendo urgente repensar modelos pedagógicos e administrativos pautados na inclusão real e não meramente formal.

É necessário, portanto, que as instituições de Ensino Superior promovam um ambiente inclusivo em todas as suas dimensões: desde as metodologias de ensino, que precisam ser adaptadas para garantir a acessibilidade pedagógica, até a criação de espaços de convivência que respeitem as especificidades das necessidades dos estudantes com deficiência. A mudança de atitude dos docentes, como apontado por Silva e Costa (2023), é fundamental nesse processo. As barreiras atitudinais, muitas vezes inconscientes, podem ser tão ou mais limitantes do que as barreiras físicas, uma vez que reforçam estigmas e preconceitos que deslegitimam a presença de estudantes com deficiência visual na universidade (Goffman, 1988).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 2. Percurso Metodológico.



Fonte: Elaboração própria (2025).

O estudo foi fundamentado na abordagem de Pesquisa Colaborativa com enfoque de Pesquisa Descritiva, como apresentado na Figura 2.

Para Desgagné e colaboradores (2001), a pesquisa colaborativa é caracterizada por ser uma investigação crítica realizada em colaboração com professores, deste modo este estudo buscou a colaboração entre docentes e pesquisadora. Que interagiram e exploraram juntos aspectos da prática e desenvolveram atividades reflexivas sobre a docência no Ensino Superior com foco no apoio a estudantes com deficiência visual.

Com base em Desgagné e colaboradores (2001), as atividades reflexivas desenvolvidas basearam-se essencialmente na explicação e análise de situações práticas vivenciadas pelos docentes, sob o ângulo de interesse em comum definido pelo projeto de investigação e interesse dos docentes participantes.

Desta maneira, a atividade se organizou de modo a promover e garantir a manutenção das trocas entre a prática e a reflexão crítica sobre a prática, envolvendo pesquisadora e docentes. Seguindo as orientações de Desgagné (2001), durante esta investigação colaborativa a pesquisadora teve o papel de organizar possibilidades que permitiram a reflexão crítica e preocupou-se com a sistematização das relações no processo da investigação e esteve presente durante todo o percurso, orientando e tutorando os participantes.

Desta maneira, durante o desenvolvimento desta pesquisa colaborativa a pesquisadora e os participantes tiveram papéis específicos que seguiram etapas definidas:

- Projeto
 - Pesquisadora e participantes negociaram um objeto comum de reflexão;
 - Definiram um aspecto da prática a ser explorado;
- Implantação da formação docente
 - Foi levado em consideração o ponto de vista dos participantes;
 - Foi realizado questionamento da prática docente por meio de abordagem de explicação e análise da prática com vista a melhorá-la;
 - Foi desenvolvida atividade reflexiva por meio de atividades práticas;
- Prática
 - Desenvolvimento da pesquisa;
 - Atividade reflexiva: tomada do ponto de vista da pesquisadora, que buscou, por meio da análise dos dados, fazer desse material reflexivo um objeto de análise com vistas à produção do conhecimento.

De acordo com Desgagné e colaboradores (2001), existem a pesquisa formal e a pesquisa informal, aqui adotadas como coleta do saber informal e coleta do saber formal. Desta maneira, durante a coleta do saber informal, a pesquisadora treinou e supervisionou o processo junto aos participantes, por meio de tutoria, orientações e provocações; e durante a coleta do saber formal, a pesquisadora esteve ao mesmo tempo apoiando e orientando o questionamento prático dos docentes.

Tal prática foi adotada em consonância com Desgagné e colaboradores por conversar com o objetivo deste estudo, uma vez que:

A atividade reflexiva assim concebida pode servir a duas funções ao mesmo tempo. Ela pode constituir uma oportunidade de formação continuada para professores aos quais são oferecidas realizar *feedback* sistemático sobre a sua prática com vista a esclarecê-la e melhorá-la. Também pode constituir uma oportunidade de pesquisa se fizermos esse retorno sistemático à prática, ou, se preferir, também à “zona interpretativa”, criando um material analítico a ser utilizado para investigar um determinado objeto ligado ao “conhecimento” da prática¹² (Desgagné e colaboradores, 2001, p. 07, tradução nossa).

Seguindo pressuposto de Triviños (2017, p. 110) o foco essencial desta pesquisa foi descritiva, uma vez que se empenhou a “conhecer a comunidade, seus traços característicos, [...] seus problemas, [... seus alunos], seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...], as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional”. Visto que esse tipo de estudo exige do pesquisador informações sobre o objeto de estudo, no caso da pesquisa no campo da educação e formação continuada, a pesquisadora estruturou um questionário que pudesse fornecer dados para a caracterização dos participantes.

Tais informações foram importantes ao desenvolver este estudo, em virtude de existirem diferentes regimes de trabalho, diferentes tipos de universidades, a diferenciação dos docentes em decorrência do gênero, idade, estado civil, identificação racial, região e formação inicial e continuada. Tais informações foram necessárias para que a pesquisa descrevesse com exatidão os fatos e fenômenos da realidade analisada (Triviños, 2017).

12 *L'activité réflexive ainsi conçue peut servir deux fonctions à la fois. Elle peut constituer une occasion de formation continue pour des enseignants à qui on propose d'effectuer un retour systématique sur leur pratique en vue de l'éclairer et de l'améliorer. Elle peut aussi constituer une occasion de recherche si l'on fait de ce retour systématique sur la pratique ou, si l'on veut, de la «zone interprétative» ainsi créée, un matériau d'analyse à utiliser en vue d'investiguer un certain objet lié au «savoir» de la pratique* (Desgagné e colaboradores, 2001, p. 07).

5.1 CUIDADOS ADOTADOS QUANTO AOS ASPECTOS ÉTICOS

Como aspectos éticos foram adotadas as seguintes medidas:

- 1 Condução dos procedimentos éticos da pesquisa: submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil;
- 2 Divulgação da pesquisa em meios digitais e seleção de participantes contendo informações referentes a: objetivo, participantes, critérios de seleção, *link* de formulário eletrônico para inscrição e meio de contato com a pesquisadora, que utilizou linha telefônica e *e-mail* próprios para o desenvolvimento da pesquisa.
- 3 Construção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e envio para revisão semântica junto a um grupo de pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob o CAAE nº 6.4194122.2.0000.5504 (Anexo I), cumprindo todas as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, prevendo autorização do uso das respostas dos participantes e desistência em qualquer momento da pesquisa com a consequente retirada do consentimento, sem nenhum prejuízo. Desta maneira a pesquisa respeitou princípios básicos éticos à pessoa e à justiça. Igualmente foram respeitadas as orientações para procedimentos em pesquisas realizadas com qualquer etapa em ambiente virtual, dispostas na Carta Circular nº 1 (Brasil, 2021a).

No primeiro encontro virtual foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndices 3 e 4), recolhido o aceite dos participantes via formulário *online*, disponibilizado por meio do recurso digital *Google Forms*. Este foi escolhido por ser um recurso de uso gratuito, de fácil utilização e por sua versatilidade, podendo ser acessado em qualquer horário e local, por meio de aparelhos móveis, como: celulares, *tablets*, *notebooks* e computadores.

Os participantes receberam uma cópia do formulário preenchido em seu *e-mail*, automaticamente via *Google Forms*, cabe ressaltar que apenas a pesquisadora responsável obteve acesso às respostas e dados dos participantes. O participante pode preencher o TCLE autonomamente ou solicitar ajuda da pesquisadora para o preenchimento do formulário, caso não se sentisse à vontade, poderia solicitar ajuda de uma pessoa próxima a ele.

Todos os cuidados com os procedimentos éticos na condução da pesquisa e no tratamento dos dados foram empregados, a fim de manter sigilo sobre as informações, assegurando a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem. Os dados levantados durante a pesquisa foram catalogados, categorizados e armazenados em disco rígido, e utilizados exclusivamente para fins científicos, objetivando contribuir para o estudo de deficiência visual na Educação Superior. A consulta não é autorizada, respeitando-se a confidencialidade dos participantes da pesquisa, ficando restritos apenas à pesquisadora.

5.2 DIVULGAÇÃO E PROCESSO DE INSCRIÇÃO

A divulgação do programa de formação docente foi realizada por meio de nota/convite institucional, que foi divulgado pelo canal interno e externo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A universidade emitiu uma nota interna solicitando aos docentes que se inscrevessem no curso de formação e frisou a importância do curso para a formação continuada dos docentes da instituição. A UFSCar também enviou InfoRede e *Release* pela rede Saci para outras instituições e teve ressonância em veículos de notícia eletrônica.

A pesquisadora enviou convites a outras instituições de Ensino Superior, por meio de carta convite (Apêndice 2). Essa contou com um texto com breve apresentação sobre a pesquisa: objetivos, participantes, critérios de seleção, coleta, análise, benefícios da pesquisa e *link* de formulário eletrônico de inscrição.

A divulgação da pesquisa foi ampla e abrangeu as principais vias e meios de comunicação, como: InfoRede, redes sociais institucionais da universidade, redes sociais pessoais da pesquisadora, rádio e jornais eletrônicos. Nas redes sociais foi divulgado um vídeo com a chamada para participar da pesquisa, o vídeo teve audiodescrição para facilitar o acesso à informação e possibilitar que mais pessoas pudessem participar (Figura 3, Figura 4 e Figura 5).

Figura 3. Primeira parte do vídeo.



Fonte: Elaboração própria (2023).

O vídeo apresenta fundo verde com formatos ondulados nas cores: amarelo, azul escuro, e lilás, sobre o fundo aparecem palavras e figuras que se movem. Na primeira parte do vídeo aparece o seguinte texto: Curso de formação de docentes universitários com foco em estudantes com deficiência visual. PPGEEs – UFSCar e no rodapé aparece a marca d'água do aplicativo utilizado – *InShot*.

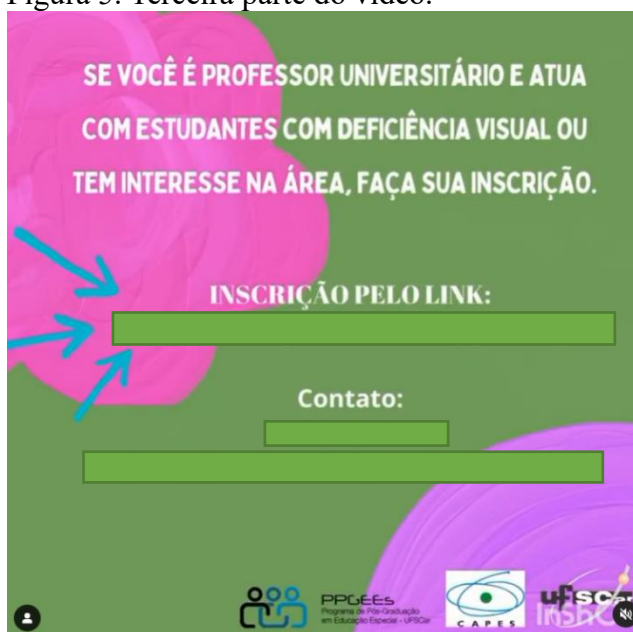
Figura 4. Segunda parte do vídeo.



Fonte: Elaboração própria (2023).

A segunda parte do vídeo apresenta fundo verde e uma figura no centro que se movimenta de modo giratório em direção horária, dela saem setas em formato espiralado com as seguintes palavras, em sentido horário: certificado da UFSCar; 40 h; Curso de extensão; início em maio (2023); vagas limitadas; *online*; e gratuito.

Figura 5. Terceira parte do vídeo.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na terceira parte do vídeo, foi utilizado um fundo verde com formatos ondulados nas cores amarelo, azul escuro e lilás. Sobre o fundo, apareciam palavras e figuras em movimento, acompanhadas do texto: "Se você é professor universitário e atua com estudantes com deficiência visual ou tem interesse na área, faça sua inscrição. Inscrição pelo *link*: xxxxxxxxxxxx; contato: xxxxxxxx". Abaixo do texto, foram exibidos os logos do PPGEEs, CAPES e UFSCar.

Quanto aos canais de acesso à formação, que funcionaram também como meio de recrutamento dos participantes, observou-se uma pluralidade de fontes de divulgação. Os dados revelam que:

- Oito docentes (26,7%) conheceram o curso por meio das redes sociais (como *Facebook, Instagram, grupos de WhatsApp*);
- Sete participantes (23,3%) chegaram à formação por indicação direta de colegas ou gestores;

- Sete docentes (23,3%) tiveram acesso à formação por meio da InfoRede, plataforma institucional amplamente utilizada para comunicação entre educadores;
- Três docentes (10%) souberam da formação por veículos de informação como rádio, jornais e blogs especializados;
- Dois (6,7%) informaram ter conhecido o curso por meio da *Internet*, de forma geral;
- Três (10%) não declararam.

Essa distribuição revela que a divulgação do curso de formação docente foi abrangente e estratégica, atingindo públicos diversos por diferentes meios. Foi possível observar predominância de dois meios de divulgação mais exitosos:

- 1) Redes sociais - indicando a eficácia dessas plataformas na disseminação de informações educacionais e científicas;
- 2) Indicações interpessoais - destaca não apenas a efetividade das mídias digitais, mas também a relevância das redes humanas e institucionais na circulação de informações entre docentes, o que aponta para a importância das redes de confiança e do contato interpessoal no engajamento docente com processos formativos.

Tais dados revelam que os meios digitais e as redes interpessoais desempenharam papel fundamental na mobilização dos participantes. A diversidade das fontes também evidencia a importância da multicanalidade na divulgação científica, sobretudo quando se busca alcançar públicos de diferentes regiões e perfis profissionais.

A extensão alcançada pelos meios utilizados reforça o êxito do processo de mobilização dos participantes e confirma o potencial de articulação entre recursos tecnológicos e vínculos profissionais como facilitadores da constituição da amostra. Assim, a utilização de ferramentas tecnológicas para a divulgação do curso, como redes sociais, portais informativos e plataformas acadêmicas, mostrou-se eficaz e estratégica, contribuindo para o êxito da pesquisa.

Essa constatação dialoga com a análise de Stewart e Cash Jr. (2015), os quais afirmam que o uso da tecnologia na realização de pesquisas tem se intensificado pela capacidade de alcançar grandes distâncias com flexibilidade, proporcionando, além disso, “maior segurança aos respondentes e menor incidência de respostas socialmente

desejáveis - o que confere maior fidedignidade aos dados obtidos” (Stewart; Cash Jr., 2015, p. 161).

Dessa maneira, tanto na etapa de divulgação quanto na coleta de dados, o recurso tecnológico se configurou como elemento central, permitindo a participação de docentes oriundos de diversas regiões do Brasil, sem a exigência de deslocamento físico. A adesão significativa ao curso reforça que a combinação entre redes digitais e redes humanas amplia o alcance de ações formativas e de investigações acadêmicas, tornando-as mais democráticas, acessíveis e representativas.

5.2.1 Processo de inscrição no curso de formação docente

Os interessados preencheram um formulário (Apêndices 5 e 6) com dados pessoais (telefone, *e-mail*, nome completo, idade, formação acadêmica, área de atuação, instituição de vínculo, disponibilidade de horário, motivação para participação e como souberam da formação). O contato direto foi mantido com a pesquisadora via *e-mail*, para esclarecimentos e suporte durante o processo de inscrição.

Seguindo pressupostos científicos no desenvolvimento da etapa de seleção dos possíveis participantes da pesquisa, essa utilizou critérios sistematizados para seleção e exclusão de inscritos. Assim, os critérios estabelecidos foram:

- 1) Critérios de aceite para inscrição no curso de formação docente:
 - Ser docente universitário atuante na Educação Superior em universidades brasileiras;
 - Ter acesso à *Internet*;
 - Disponibilidade para contribuir com a pesquisa;
 - Dispor de recursos eletrônicos para realização da coleta de dados de forma remota, ainda que necessitando de auxílio técnico;
 - Ter interesse pelo tema.
- 2) Critérios de exclusão das inscrições no curso de formação docente:
 - Não docentes universitários;
 - Docentes que não atuassem em instituições brasileiras durante o período da coleta;
 - Docentes sem acesso à internet ou sem recursos tecnológicos adequados;
 - Docentes sem disponibilidade de tempo para participação.

A divulgação alcançou diversos estados do país, com um total de 148 inscrições. Destes, a maioria era de professores da Educação Fundamental, havendo professores de colégio militar, rede pública de ensino e privada, além de colégios confessionais. Após aplicação dos critérios de seleção, 90 docentes foram aceitos, dos quais 62 iniciaram o curso, e 38 concluíram. Dos que não concluíram, quatro justificaram a desistência (falta de tempo, questões de saúde, incompatibilidade de horários).

Para a etapa de análise dos dados, foram selecionados 30 docentes que atenderam a critérios de presença e participação. Contudo, 7 dos 30 participantes não entregaram o plano de aula por motivos de agenda.

É relevante observar que a oferta do curso foi afetada pela alteração dos calendários acadêmicos, uma vez que a oferta foi planejada para ser realizada durante o recesso do meio do ano de 2023 e início do segundo semestre. E devido a greves em 2022 e 2023 (Guimarães, 2024), resultou na coincidência do curso com períodos de avaliações e encerramento de semestre, impactando na evasão dos participantes.

5.3 AMOSTRAGEM

A amostragem adotada nesta pesquisa foi intencional / proposital, característica própria de investigações qualitativas que buscam compreender, em profundidade, fenômenos sociais complexos. De acordo com Triviños (2017), esse tipo de amostragem não se baseia na representatividade estatística, mas na pertinência e relevância dos sujeitos em relação ao objeto de estudo.

Nesse sentido, os 30 docentes selecionados para compor o corpus desta investigação compartilham, de forma direta ou indireta, vivências com a temática da deficiência visual no Ensino Superior, o que os torna interlocutores privilegiados para uma análise densa e significativa da realidade pesquisada.

A definição da amostra considerou como critério central a experiência concreta ou o envolvimento formativo com a inclusão de estudantes com deficiência visual. Parte dos docentes já atuava diretamente com estudantes com cegueira ou baixa visão em suas salas de aula, enquanto outros buscaram formação específica para melhor se preparar diante de desafios pedagógicos.

Houve ainda docentes que participaram da formação por motivos éticos, pessoais ou institucionais, o que evidencia a pluralidade de trajetórias que converge para um campo comum de preocupações e interesses. Essa diversidade de motivações enriquece a

análise, permitindo observar como diferentes aspectos - práticos, éticos, políticos e pessoais - mobilizam o engajamento docente com a inclusão.

Em relação ao perfil dos docentes, nota-se também uma heterogeneidade de experiências profissionais, formações acadêmicas e localizações geográficas, o que garante à amostra uma riqueza analítica fundamental para esse tipo de investigação. A presença de docentes de diferentes áreas do conhecimento e de instituições públicas e privadas amplia o escopo interpretativo da pesquisa, possibilitando compreender como a inclusão de estudantes com deficiência visual é percebida e enfrentada em contextos diversos.

A escolha intencional da amostra, portanto, não se dá ao acaso. Conforme Triviños (2017), esse tipo de seleção é orientado por um olhar investigativo que busca sujeitos capazes de contribuir com informações relevantes, contextualizadas e reflexivas. Em vez de generalizar dados, a pesquisa qualitativa se propõe a interpretar sentidos, desvelar práticas e compreender dinâmicas que atravessam o cotidiano dos participantes. A densidade dos dados coletados junto aos docentes confirma a pertinência da estratégia adotada, possibilitando uma compreensão aprofundada dos desafios e motivações que envolvem a formação docente voltada à inclusão.

Por fim, a amostra proposital utilizada neste estudo demonstrou-se coerente com os objetivos da investigação e efetiva na produção de informações significativas sobre o fenômeno em questão. A diversidade de perfis, motivações e meios de acesso ao curso de formação reforça a complexidade da problemática e aponta para a necessidade de ações articuladas que unam divulgação, formação continuada e compromisso ético com a inclusão.

Conforme propõe Triviños (2017), este estudo buscou conhecer as características sociodemográficas e profissionais dos participantes para a construção de uma análise mais rigorosa e contextualizada dos dados coletados. Esses elementos foram essenciais para descrever de forma crítica os fenômenos educacionais e suas determinações sociais, como a relação entre os níveis de formação e as aspirações por formação continuada, presentes nos dados coletados e analisados.

Participaram da formação 30 docentes universitários de diferentes regiões do Brasil, cujas informações foram organizadas de maneira alfanumérica para garantir o anonimato (P1, P2, P3, etc.), conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Caracterização dos Participantes.

P*	IDADE	GÊNERO	ESTADO	FORMAÇÃO	CURSO EM QUE ATUA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TIPO DE INSTITUIÇÃO
P1	38	Feminino Cis	Mato Grosso	Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Física	Engenharias	10 anos	Pública estadual
P2	46	Masculino Cis	São Paulo	Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	10 anos	Pública federal
P3	37	Feminino Cis	São Paulo	Graduação em Engenharia Ambiental, Mestrado em Engenharia Civil e Doutorado em Engenharia Urbana	Engenharia Ambiental	8 anos	Pública federal
P4	35	Masculino Cis	Mato Grosso do Sul	Mestrado	Mestrado	11 anos	Pública estadual
P5	51	Feminino Cis	São Paulo	Licenciatura em Letras e Mestrado em linguística aplicada	Linguagens e Ciências Humanas	20 anos	Pública municipal
P6	57	Masculino Cis	São Paulo	Doutor	Engenharia de Computação	20 anos	Pública federal
P7	59	Masculino Cis	Minas Gerais	Graduação em Engenharia Cartográfica, Mestrado em Ciências Cartográficas, Doutorado em Ciências Geodésicas e Pós-doutorado em Geografia	Engenharia de agrimensura e cartográfica	30 anos	Pública federal
P8	56	Feminino Cis	Acre	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação Especial	Todos de Licenciaturas	7 anos	Pública federal
P9	37	Feminino Cis	Alagoas	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	Pedagogia e licenciaturas	9 anos	Pública federal
P10	48	Masculino Cis	Alagoas	Graduação em Física e Mestrado em Educação	Pedagogia e Licenciatura em Física	23 anos	Pública federal
P11	62	Feminino Cis	Goiás	Licenciatura em Pedagogia e em História, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	Pedagogia	36 anos	Pública federal
P12	40	Feminino Cis	São Paulo	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação	Especialização em Educação	20 anos	Pública estadual
P13	44	Feminino Cis	Alagoas	Licenciatura em Pedagogia, Graduação em Psicologia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	Ciências Biológicas	6 meses	Pública federal
P14	54	Masculino Cis	São Paulo	Licenciado em Física, Mestrado e Doutorado em Física Aplicada à Medicina e Biologia	Engenharias Mecânica, Elétrica, Civil, de Produção	34 anos	Confessional e Privada

Continua...

Quadro 3. Caracterização...

Continuação.

P*	IDADE	GÊNERO	ESTADO	FORMAÇÃO	CURSO EM QUE ATUA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TIPO DE INSTITUIÇÃO
P15	38	Prefiro Não Dizer	Mato Grosso do Sul	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação	Pedagogia	6 anos	Pública estadual
P16	36	Masculino Cis	São Paulo	Licenciatura em Ciências biológicas, Mestrado em Educação para a Ciência e Doutorado em Educação para a Ciência	Licenciatura em Ciências Biológicas	5 anos	Pública federal
P17	38	Feminino Cis	São Paulo	Graduação em Química e Doutorado em Ciência Tecnologia e em Química	Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrônômica e Biologia	9 anos	Pública federal
P18	31	Masculino Cis	São Paulo	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Doutorado em Educação para a Ciência	Licenciatura em Química	14 anos	Pública federal
P19	40	Masculino Cis	São Paulo	Bacharel em Ciência da computação	Análise e desenvolvimento de sistemas	15 anos	Pública federal
P20	49	Masculino Cis	Mato Grosso	Bacharelado em Física, Mestrado em Física e Doutorado em Física	Física (Licenciatura)	3 anos	Pública federal
P21	55	Feminino Cis	Acre	Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Mestrado em Informática e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática	Licenciatura em Matemática presencial e a distância, especialização em ensino de matemática, mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática	37 anos	Pública federal
P22	51	Feminino Cis	Amazonas	Licenciatura em Química e Mestrado em Ensino Tecnológico	Técnico em química	20 anos	Pública Federal
P23	36	Masculino Cis	Alagoas	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Ciências Sociais Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Pedagogia (e licenciaturas em geral)	10 anos	Pública Federal

Continua...

Quadro 3. Caracterização...

Continuação.

P*	IDADE	GÊNERO	ESTADO	FORMAÇÃO	CURSO EM QUE ATUA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TIPO DE INSTITUIÇÃO
P24	46	Feminino Cis	Alagoas	Doutora	Farmacognosia 1 e 2; Fitoterapia	-	Pública federal
P25	37	Masculino Cis	São Paulo	Doutor	Projeto Mecânico Assistido por Computador, Princípios de Usinagem	-	Pública federal
P26	39	Feminino Cis	Rio de Janeiro	<i>Designer</i> Instrucional/Tutoria EaD	Material didático	-	Privada
P27	49	Feminino Cis	São Paulo	Doutora e Mestra em Educação, Pedagoga e Professora Titular	Políticas Públicas; Sociologia da Educação; Didática; Relações de Gênero, Educação e Movimentos Sociais (Optativas)	17 anos	Pública federal
P28	40	Masculino Cis	Acre	Especialista	Introdução a Ambientes Virtual de Ensino e Aprendizagem	-	Pública federal
P29	33	Masculino Cis	São Paulo	Doutorado	Química Orgânica (teórica e experimental), Bioquímica, Química Geral	3 anos	Pública federal
P30	50	Feminino Cis	São Paulo	Doutora em Genética	Genética	-	Pública federal

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados (2025).

Legenda: O quadro foi preenchido de acordo com as respostas dos participantes.

Fim.

Neste estudo, o perfil dos 30 docentes participantes revela um panorama marcado pela diversidade regional, formativa e institucional, oferecendo elementos importantes para compreender os sentidos atribuídos à inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Com base em Triviños (2017), procedeu-se à descrição do perfil dos participantes para analisar fatores como formação, gênero, idade, instituição e outros, apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Dados dos participantes.

Dados dos Participantes		
Participantes		30
Gênero	Feminino	15
	Masculino	14
	Não declararam	1
Idade	31-41*	15
	42-51*	9
	52-62*	6
Identificação racial	Branco	18
	Pardo	4
	Preto	0
	Amarelo	1
	Indígena	0
	Não declararam	7
Deficiência	Sim – visual	1
	Sim - autoimune	1
	Não	28
Área de Formação Inicial	Humanas	10
	Biológicas	2
	Saúde	1
	Exatas	10
	Não declararam	7
	Nível formação	Bacharel
Mestrado		5
Doutorado		21
Pós-doutorado		2
Especialização		9
Área de Educação Especial		Especialização
	Doutorado	1
Tempo de atuação	1-10	12
	11-20	8
	21-30	2
	31-40	3
	Não declararam	5
	Instituição que atua	Privada
Confessional		1
Municipal		1
Estadual		4
Federal		23

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados coletados (2025).

A distribuição por gênero mostra um equilíbrio considerável entre docentes do gênero feminino (15 participantes, ou 50%) e masculino (14 participantes, 46,7%), com um docente (3,3%) que optou por não declarar sua identidade de gênero. Essa distribuição expressa uma presença paritária de homens e mulheres na amostra, o que contribui para reflexões mais equilibradas sobre as vivências e desafios da docência no Ensino Superior.

Em relação à faixa etária, os participantes se distribuem da seguinte forma: metade do total (15 docentes, ou 50%) está entre 31 e 41 anos; nove docentes (30%) têm entre 42 e 51 anos; e seis docentes (20%) possuem entre 52 e 62 anos. Essa concentração nas faixas etárias de 31 a 51 anos indica que a maioria dos participantes se encontra em fase intermediária da carreira, com certa estabilidade profissional, o que potencializa a reflexão crítica a partir de vivências acumuladas, mas ainda inseridas nos processos de mudança institucional e pedagógica.

No que se refere à identificação racial, observa-se um predomínio de docentes brancos sendo 18 participantes (60%), seguidos de quatro docentes que se autodeclararam pardos (13,3%) e um docente amarelo (3,3%). Nenhum participante se identificou como preto ou indígena, e sete docentes (23,3%) optaram por não declarar sua raça/cor. Essa configuração racial reflete desigualdades estruturais que ainda limitam o acesso de pessoas negras e indígenas à carreira docente no Ensino Superior, sobretudo nas universidades públicas.

Um dado de grande relevância para a presente pesquisa refere-se à condição de deficiência dos participantes. Dos 30 docentes, apenas dois declararam possuir alguma deficiência, sendo uma com deficiência visual (3,3%) e outra com uma condição autoimune (3,3%). Os demais 28 docentes (93,3%) não se autodeclararam como pessoas com deficiência.

Essa baixa representatividade pode ser interpretada como reflexo da exclusão histórica que marcou o acesso de pessoas com deficiência aos espaços educacionais e, particularmente, à carreira docente, sendo possível reafirmar com estudos de Silva (2021), Silva e Rangni (2022), Ferrandi, Silva e Orlando (2023), Silva e Costa (2023) e Silva e Ferreira (2023).

A presença de uma docente com deficiência visual entre os participantes da pesquisa reveste-se de especial importância, pois adiciona à análise uma perspectiva interna, vivencial e situada sobre as barreiras e os enfrentamentos que perpassam a trajetória acadêmica e profissional de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

A formação acadêmica inicial dos docentes é distribuída entre diferentes campos do saber: 10 docentes (33,3%) têm formação nas áreas das Ciências Humanas; outros 10

(33,3%) nas Ciências Exatas; dois (6,7%) nas Ciências Biológicas; e um (3,3%) na área da Saúde. Sete docentes (23,3%) não declararam a área de formação inicial. Essa diversidade formativa permite avistar o alcance transversal da discussão sobre a permanência de estudantes com deficiência visual, que perpassa todas as áreas do conhecimento, não se restringindo apenas aos campos tradicionalmente vinculados à Educação.

No que diz respeito ao nível de formação acadêmica, a maioria expressiva possui doutorado 21 docentes (70%), sendo que dois desses também indicaram ter concluído estágio pós-doutoral (6,7%). Outros nove docentes (30%) informaram ter especialização, e cinco possuem Mestrado (16,7%). Apenas um participante indicou ter somente Mestrado (3,3%). Esses dados revelam um corpo docente altamente qualificado, o que é condizente com os requisitos do Ensino Superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas.

Destaca-se ainda que cinco docentes (16,7%) possuem formação específica em Educação Especial: quatro com especialização e uma com Doutorado na área. Essa formação específica constitui um dado relevante, pois pode indicar maior familiaridade teórica e prática com as questões relativas à inclusão de estudantes com deficiência, em contraste com os demais 25 docentes (83,3%) que não têm formação formal nessa área.

O tempo de atuação docente também é diverso: 12 docentes (40%) têm entre um e 10 anos de experiência no Ensino Superior; oito (26,7%) têm entre 11 e 20 anos; dois docentes (6,7%) entre 21 e 30 anos; e três docentes (10%) com mais de 30 anos de docência. Cinco participantes (16,7%) não informaram esse dado. Esse quadro evidencia uma predominância de docentes com até duas décadas de experiência (66,7%), o que pode indicar maior exposição a debates contemporâneos sobre inclusão educacional e a políticas mais recentes de democratização do Ensino Superior.

Quanto ao tipo de instituição de Ensino Superior onde atuam, 23 docentes (76,7%) trabalham em universidades federais. Quatro docentes (13,4%) estão vinculados a instituições estaduais, um docente atua em universidade privada e confessional (6,6%), um docente atua em instituição municipal (3,3%).

Essa caracterização permite evidenciar o peso das universidades públicas federais na formação e atuação de docentes que lidam com a inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. A predominância de doutores reforça a hipótese de que esse público possui elevado grau de escolarização e potencial crítico, condição importante para tencionar as práticas institucionais excludentes.

A Tabela 4 apresenta a frequência de ocorrência das Instituições de Ensino Superior. Esses dados permitem observar a representatividade das universidades e institutos no conjunto analisado.

Tabela 4. Instituições de Ensino Superior conforme frequência de ocorrência.

Instituição	Frequência
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	9
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	5
Universidade Federal do Acre - UFAC	3
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS	2
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	1
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	1
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	1
Instituto Federal Goiano - IF Goiano	1
Instituto Federal de São Paulo - IFSP	1
Instituto Federal do Amazonas - IFAM	1
Claretiano Centro Universitário - Claretiano	1
Faculdade SESI – SP de Educação - FASESP	1
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy - Unigranrio	1

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados coletados (2025).

A Tabela 4 apresenta a distribuição das instituições de Ensino Superior cujos docentes participaram da formação docente, destacando a frequência de ocorrência em cada instituição. Observa-se que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) lidera com nove inscrições, seguida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com cinco e pela Universidade Federal do Acre (UFAC) com três. Esses dados evidenciam que a participação na formação não foi uniformemente distribuída entre as instituições, concentrando-se em algumas instituições de Ensino Superior, especialmente públicas federais.

A predominância de universidades federais na tabela reflete, em parte, a estrutura do Ensino Superior público no Brasil, bem como a maior disponibilidade de docentes para participação em programas formativos dessa natureza. Um dos fatores que pode permitir inferir motivações ou fatores que levaram à maior frequência de inscritos de universidades federais é, possivelmente, a divulgação via redes de comunicação internas. No entanto, é importante destacar que a tabela registra apenas a participação dos docentes na formação, sem que seja possível inferir quaisquer ações ou políticas institucionais específicas relacionadas à inclusão ou acessibilidade, mantendo-se, portanto, uma análise estritamente descritiva.

Além das universidades federais mais recorrentes, observa-se que várias instituições tiveram apenas um participante inscrito, incluindo universidades estaduais, institutos federais e instituições privadas. Essa heterogeneidade indica que a formação docente atraiu participantes de diferentes tipos de instituição, ainda que de forma desigual, refletindo a diversidade do corpo docente brasileiro envolvido nesse processo.

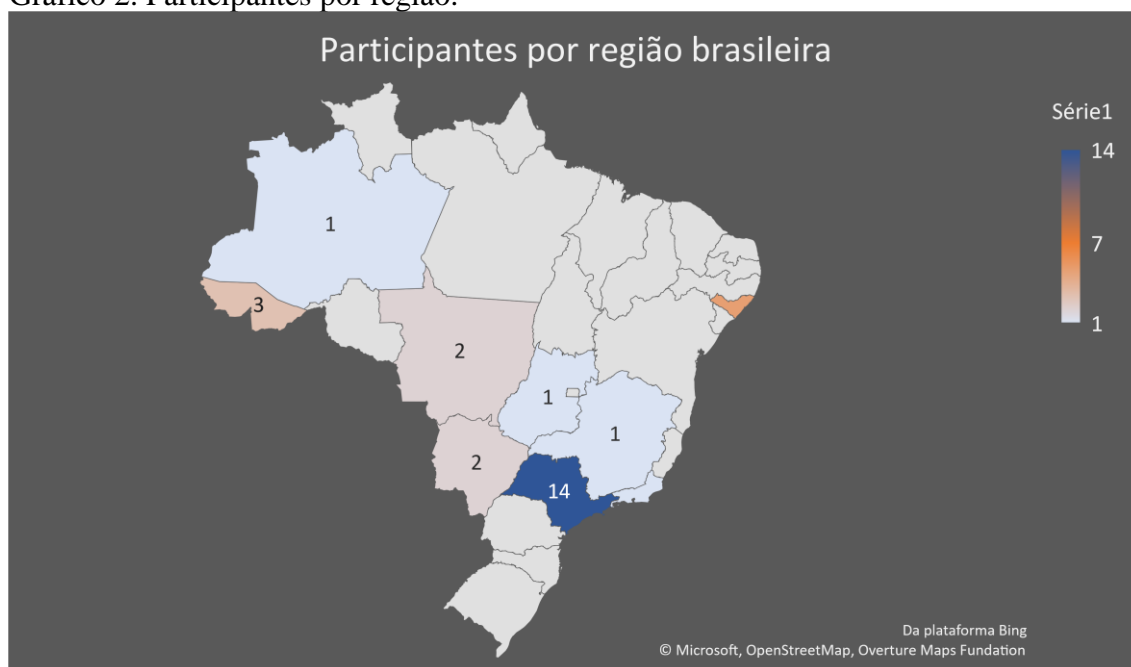
A análise desses dados permite perceber que, embora algumas instituições concentrem a maior parte dos inscritos, a formação docente alcançou um espectro relativamente amplo de instituições, incluindo diferentes estados e regiões do país. Essa amplitude garantiu que a amostra da formação não se restringisse a um único perfil institucional, mas contemplou docentes de múltiplos contextos acadêmicos. Contribuindo para um panorama mais amplo da participação docente em âmbito nacional

Sob a perspectiva da legislação educacional, a formação docente se insere em um contexto normativo que valoriza a preparação de professores para atuarem de forma crítica e inclusiva, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura (Brasil, 2015, 2024). A participação de docentes de múltiplas instituições, portanto, pode ser compreendida como parte de um esforço mais amplo de capacitação profissional, alinhado aos princípios de formação continuada e ao compromisso ético com a prática pedagógica, conforme destacado por Freire (1996) e Saviani (1998, 2008, 2009).

Assim, a Tabela 4 fornece um panorama claro da distribuição institucional dos participantes da formação docente, permitindo identificar tanto a concentração em algumas universidades federais quanto a presença pontual de outras instituições. Esses dados são fundamentais para situar a análise da formação dentro do contexto do Ensino Superior brasileiro, oferecendo uma base sólida para discussões posteriores sobre o alcance, a diversidade e os possíveis impactos da formação docente.

Quanto à localidade (Gráfico 2), participaram docentes de quatro das cinco regiões brasileiras: Sudeste 16 docentes (53,3%); Nordeste cinco docentes (16,7%); Norte quatro docentes (13,3%); e Centro-Oeste cinco docentes (16,7%). Não houve participação de docentes da região Sul. O predomínio de participantes do Sudeste pode estar relacionado ao fato de a pesquisa ter sido organizada nessa região, sendo favorecida pela divulgação e possibilitando maior acesso dos docentes.

Gráfico 2. Participantes por região.



Fonte: Elaboração própria de acordo com dados coletados (2025).

De modo geral, os dados apresentados delineiam um grupo docente diverso em termos de idade, formação e trajetória institucional, mas ainda limitado em representatividade racial e na presença de pessoas com deficiência. Essa configuração reflete os desafios estruturais que atravessam a universidade brasileira, mesmo diante dos avanços legais e políticos no campo da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, o alto nível de qualificação dos participantes e a pluralidade de áreas de atuação conferem densidade crítica à análise, uma vez que permitem considerar diferentes olhares e experiências sobre o tema da permanência estudantil com deficiência visual.

Esses dados, tomados em conjunto, revelam um corpo docente com trajetórias múltiplas, oriundo de diferentes regiões e formações, atuando em variados contextos institucionais. Essa diversidade não apenas amplia a riqueza do material empírico, como também reforça a complexidade das discussões em torno da permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Os olhares que emergem desta pesquisa são, portanto, atravessados por histórias, saberes e práticas que se constroem em meio às tensões e possibilidades do cotidiano universitário.

5.3.1 Motivação para Participar

As motivações relatadas pelos docentes para integrar o programa de formação foram agrupadas e sistematizadas conforme o Quadro 4.

Quadro 4. Motivações para participar do programa de formação docente.

CATEGORIA	PARTICIPANTES	MOTIVAÇÃO (Exemplo)
Necessidade prática (atuar com alunos com DV**)	P2, P3, P8, P9, P10, P15, P17, P18, P19, P21, P23, P24, P25, P27, P29, P30	“Tenho discentes com baixa visão e, provavelmente, em breve, terei discentes cegos” (P9)
Formação/capacitação docente	P1, P5, P6, P14, P15, P16, P22, P26, P27, P28, P29, P30	“Formação docente.” (P5)
Desejo de aprender/aprimoramento pessoal	P4, P8, P12, P13, P22, P24, P25, P26, P27	“Quero aprender” (P4)
Experiência prévia com pessoas com DV	P7, P8, P10, P17, P18, P19, P21, P24, P25, P29	“Tive oportunidade de trabalhar com deficientes visuais” (P7)
Compromisso ético e responsabilidade social	P16, P18, P28, P29	“Se trata de uma exigência e compromisso ético na minha atuação” (P16)
Produção de materiais acessíveis e tecnologias	P25, P26, P27, P30	“Desenvolvimento de material didático acessível aos alunos” (P27)
Vivência pessoal com deficiência visual	P30	“Sou docente, tutora [...] e pessoa com deficiência visual. Aprecio o tema e quero aperfeiçoar minhas práticas” (P30)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados (2025).

Legenda: *P = Participante; **DV = deficiência visual.

De modo geral:

- 57% (17 docentes) buscaram o programa de formação com o intuito de aprenderem ou agregar conhecimento sobre a temática da deficiência visual, motivados por desejo pessoal de aprimoramento ou necessidade de atualização;
- 53% (16 docentes) relataram já ter estudantes com deficiência visual matriculados em suas disciplinas, enfrentando dificuldades por não possuírem preparo especializado ou necessitarem de orientação sobre como atuar com esse público;
- 37% (11 docentes) indicaram que sua motivação principal foi a necessidade prática decorrente do contato direto com discentes com deficiência visual, configurando uma demanda imediata por formação;
- 33% (10 docentes) mencionaram ter experiências prévias com pessoas com deficiência visual, o que reforçou o interesse por uma formação mais sistemática e fundamentada;
- 13% (4 docentes) destacaram que sua motivação estava vinculada à produção de materiais acessíveis e ao uso de tecnologias assistivas;

- 13% (4 docentes) apontaram razões associadas ao compromisso ético e à responsabilidade social como impulsionadores da busca pela formação;
- 3% (1 docente) é tutora virtual, pessoa com deficiência visual e procurou o curso com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar suas práticas;
- 3% (1 docente) afirmou que sua motivação foi adquirir conhecimentos para repassá-los em sua atuação como docente em um programa de Pós-Graduação.

Desta maneira, os participantes buscam a formação não apenas para atender a necessidades práticas, mas também por motivações éticas, formativas e profissionais. Observa-se uma preocupação significativa em aprimorar práticas pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência visual, o que evidencia o interesse e o compromisso do público com a temática proposta. Essa postura dialoga com a concepção de educação defendida por Saviani (1998, 2008, 2009), segundo a qual a prática educativa deve articular a competência técnica ao compromisso ético e político, visando à promoção de uma educação efetivamente inclusiva e socialmente comprometida.

A análise de conteúdo, conforme orientações de Bardin (2022), permitiu identificar seis categorias principais relativas às motivações dos participantes:

1. Necessidade prática: muitos docentes ingressaram na formação porque já atuam com estudantes com deficiência visual e enfrentam dificuldades reais e imediatas em suas práticas pedagógicas;
2. Formação e capacitação docente: reflete a preocupação em aprimorar a prática de forma contínua e formal, superando lacunas da formação inicial;
3. Desejo de aprender/aprimoramento pessoal: revela uma atitude proativa e autônoma diante das exigências da docência inclusiva;
4. Experiência prévia com pessoas com deficiência visual: motiva a busca por fundamentação teórica e metodológica que subsidie práticas mais qualificadas;
5. Compromisso ético e responsabilidade social: demonstra que a formação também é compreendida como um dever ético perante o direito à educação dos estudantes com deficiência;
6. Produção de materiais acessíveis e tecnologias assistivas: expressa o engajamento em tornar os conteúdos mais acessíveis, por meio da adaptação de recursos didáticos e da integração de tecnologias.

A categorização das motivações dos docentes revela um quadro multifacetado de interesses formativos, que vai desde demandas práticas imediatas até compromissos éticos mais amplos. A categoria mais recorrente entre os participantes refere-se à

necessidade prática de atuação com alunos com deficiência visual, o que indica a presença crescente desses estudantes nas instituições e a urgência sentida pelos docentes em adaptar suas práticas pedagógicas.

A formação docente aparece como motivação frequente, reforçando o entendimento de que o trabalho com estudantes com deficiência visual exige competências específicas e conhecimentos técnicos e pedagógicos adequados – como discutem Lima Junior (2018), Guedes (2020), Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), Costa e Oliveira (2021), Silva e Pimentel (2021), Sales e Torres (2022) Silva e Costa (2023). A interseção dessa categoria com o desejo pessoal de aprender demonstra que há, entre os participantes, um compromisso com o aprimoramento contínuo e não apenas com o cumprimento de demandas institucionais.

Chama a atenção também a quantidade significativa de docentes que já tiveram experiência prévia com pessoas com deficiência visual, o que evidencia um contato real com as barreiras enfrentadas por esses estudantes. Esse dado confere maior densidade às motivações relatadas, uma vez que elas decorrem de vivências concretas que revelam as limitações da formação docente inicial, como apontado por Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2006).

A categorização do interesse em participar do curso de formação docente permite observar que a formação continuada de docentes universitários responde a demandas concretas do cotidiano profissional dos participantes. Contudo, a forte presença das demais categorias aponta que a formação continuada tem sido valorizada não apenas como instrumento técnico, mas também como expressão de um compromisso ético com a inclusão.

Esses achados reforçam a relevância de iniciativas formativas que articulem dimensões técnicas, políticas e éticas no âmbito do Ensino Superior, a fim de contribuir para a superação das barreiras que ainda dificultam a permanência de estudantes com deficiência visual nas instituições.

5.4 COLETA DE DADOS

O curso de formação docente para o nível superior proposta foi realizado por meio de curso de extensão ofertado pela PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) da UFSCar, dividido em duas turmas (Turma A e Turma B).

Em decorrência do número de inscritos e das disponibilidades de participação serem diversas, a pesquisadora realizou dois encontros iniciais a fim de conhecer os

participantes e juntos acordarem o melhor horário e dia da semana para a realização do curso de formação docente. Foram realizados em dias diferentes da semana, no período da tarde de modo remoto. Os temas escolhidos pelas turmas foram integrados ao plano de ação e ao Cronograma, disponível no Apêndice 7. O cronograma definitivo foi aplicado igualmente em ambas as turmas (A e B), que ocorriam toda segunda-feira, no período da tarde e no período da noite.

O curso de formação docente foi realizado em etapas divididas em cinco unidades, tendo duração de três meses, carga horária total de 40 horas. Contou com encontros virtuais com 2 horas de duração cada, que variou de acordo com a demanda dos participantes. Foram realizados 24 encontros síncronos e dois assíncronos, totalizando 26, num total de 65 horas de gravações aproximadamente, sendo 14 encontros da Turma A e 12 encontros da Turma B, além das transcrições. Todos os materiais utilizados durante o programa de formação foram disponibilizados via *Google Classroom*.

Os encontros foram realizados por meio da plataforma *Google Meet*, como videoconferência, as quais foram gravadas e transcritas com apoio da extensão para *Google Meet - Taqtic*, de modo a auxiliar a pesquisadora a analisar os dados posteriormente. Os materiais trabalhados nos encontros foram disponibilizados via *Google Classroom*, com antecedência de uma semana.

A pesquisa foi realizada de modo remoto, como meio de disseminação do saber e possibilitar que pessoas de diferentes regiões do país pudessem participar do processo formativo proposto. Entende-se que o recurso foi de extrema importância para a realização da coleta de dados, uma vez que possibilitou a participação de pessoas de diferentes regiões brasileiras, por não necessitarem se deslocar.

Os registros foram armazenados em uma pasta no computador pessoal da pesquisadora, formando um banco de dados de modo a assegurar a confidencialidade dos dados e a integridade dos participantes. Os dados de coleta que não atenderam aos critérios de inclusão foram descartados.

Participaram dos encontros palestrantes especialistas em áreas relacionadas ao ensino de estudantes com deficiência visual. Dentre os palestrantes havia um docente universitário com cegueira, uma professora doutora com visão monocular e um Técnico Administrativo em instituição de Educação Superior e Mestre com baixa visão, abrangendo as diferentes especificidades da deficiência visual.

Desta maneira, esta pesquisa buscou incluir os palestrantes e a participante, de modo que tivessem papel central durante a coleta de dados, como colaboradores, fugindo da pesquisa extrativista, indo ao encontro da Declaração de Sundberg (1981) e de Freire

(1996). Para tanto, todas as imagens desta pesquisa possuem texto alternativo, que possibilita a leitura por leitores de tela, reafirmando o compromisso da pesquisadora com a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Considerando a técnica da triangulação e o objeto de estudo desta investigação, os docentes universitários constituíram o foco central da pesquisa. Inicialmente, privilegiou-se a análise dos processos e produtos diretamente vinculados a esses sujeitos; em seguida, dos elementos produzidos pelo meio que os circundava; e, por fim, dos processos e produtos derivados da estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social em que estavam inseridos (Triviños, 2017):

1. O primeiro aspecto abrangeu as percepções dos docentes universitários sobre sua prática docente bem como seus comportamentos e ações em relação a estudantes com deficiência visual matriculados ou não em suas disciplinas, suas experiências docente e barreiras atitudinais foram coletadas por meio de questionários e grupo focal. Incluem-se também os produtos construídos no exercício da docência junto a estudantes com deficiência visual, como: relatos de experiência docente e planos de aula pela perspectiva DUA (produto da formação docente aplicada); além dos estudos de caso mobilizados ao longo da formação;
2. O segundo aspecto referiu-se aos elementos produzidos pelo meio, expressos em documentos e instrumentos institucionais que orientam e regulam a prática docente, como leis, decretos Projetos Pedagógicos de Cursos, manuais técnicos, análise estrutural da acessibilidade arquitetônica dos espaços institucionais que os docentes atuavam, e outros, os quais foram abordados e discutidos durante a formação;
3. O terceiro aspecto contemplou os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social, relacionados aos meios de produção, às condições concretas do fazer docente e às múltiplas nuances que o atravessam, discutidas durante os encontros do grupo focal em que foram abordados conceitos relacionados ao histórico da deficiência visual, movimentos sociais, leis e normas da Educação Especial, a trajetória de pesquisador com deficiência visual, esferas de acessibilidade, estigma, capacitismo e outros.

A aplicação da técnica de triangulação na coleta de dados possibilitou alimentar de forma consistente a análise posterior, uma vez que as ideias dos sujeitos, documentos

etc. foram “imediatamente descritas, explicadas e compreendidas, à medida que [foi] possível, na perspectiva da técnica da triangulação” (Triviños, 2017, p. 139).

Para tanto, foram mobilizadas diferentes fontes: plano de ação, questionário inicial, grupo focal, atividade reflexiva e questionário final. Esses instrumentos foram utilizados conforme a necessidade de aprofundamento dos temas suscitados pelos participantes durante o processo formativo.

De acordo com Triviños (2017), os questionários servem como recurso metodológico para reunir informações consistentes que permitam o avanço da investigação. Neste estudo, foram empregados como forma de captar percepções verbais dos participantes, enquanto comportamentos e ações foram registrados a partir do grupo focal, devidamente gravado e transcrito. Nesse sentido, Aschidamini e Saupe (2004) e Triviños (2017) assinala que o grupo focal pode ocorrer em espaços de observação coletiva ou em entrevistas grupais, constituindo-se como instrumento para a compreensão do fenômeno investigado.

Conforme Aschidamini e Saupe (2004) e Triviños (2017), o grupo, composto pela pesquisadora e pelos participantes, buscou informações necessárias para o desenvolvimento da investigação, respondendo às questões centrais, mas também fornecendo dados imprevistos, que ampliaram a riqueza das descrições.

As ações empreendidas no decorrer da coleta/intervenção orientaram a problematização de questões relativas à participação dos sujeitos, ao reconhecimento das dificuldades emergentes e à sistematização dos achados. Entre elas, destacam-se: as ações assertivas relatadas pelos docentes; os comportamentos inadequados evidenciados pelo grupo; as necessidades frente ao atendimento de estudantes com deficiência visual; as possibilidades de ampliação da atuação docente; e as situações que demandaram investigação aprofundada.

A triangulação dos dados coletados aliado ao plano de ação funcionou como um diagnóstico investigativo. Esse processo permitiu à pesquisadora identificar problemas, propor meios adequados para sua superação e estabelecer metas de ação. Portanto, a triangulação não apenas orientou a coleta, mas também direcionou a análise dos dados, constituindo-se como eixo fundamental da pesquisa.

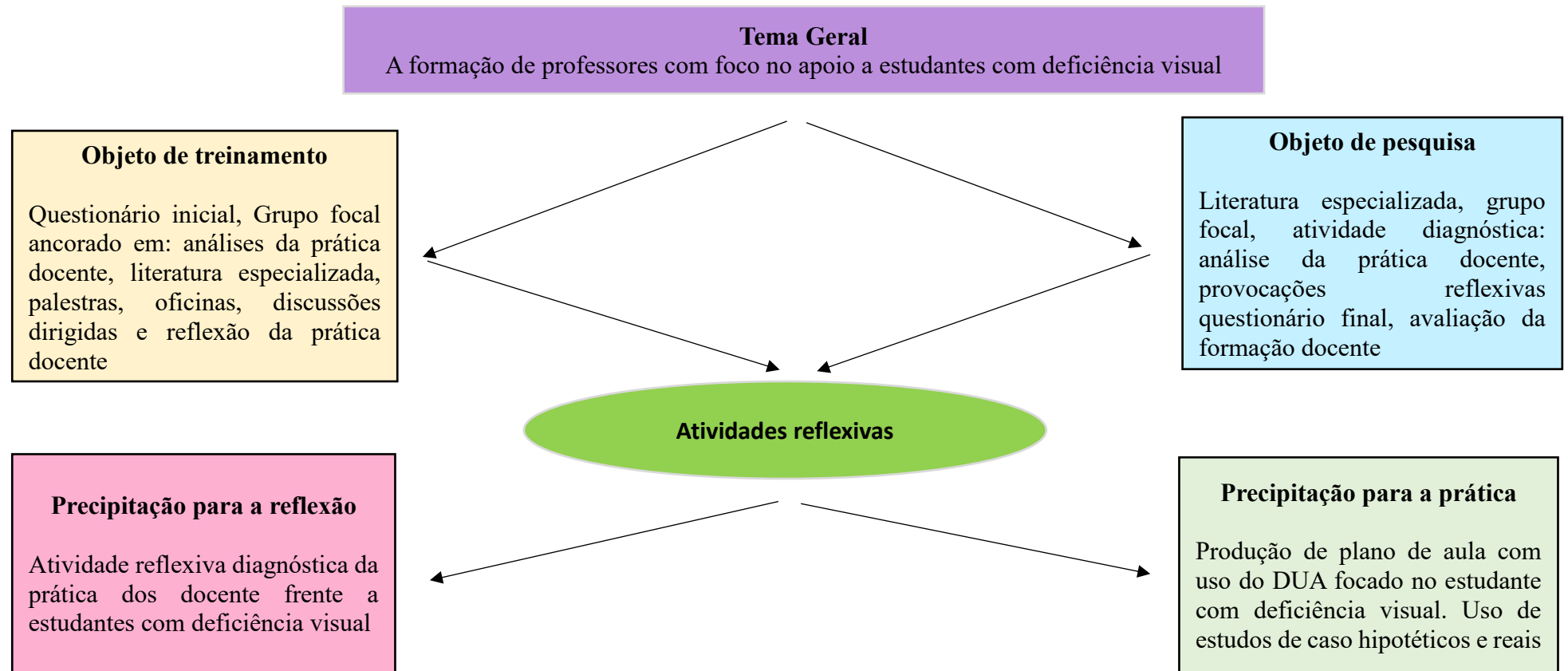
5.4.1 Intervenção: Formação Docente com Foco no Apoio a Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

A intervenção realizada no âmbito desta pesquisa foi concebida a partir das contribuições teórico-metodológicas de Desgagné e colaboradores (2001), cuja proposta de investigação se ancora em uma perspectiva colaborativa, que privilegia a escuta dos sujeitos e a reconstrução coletiva de suas trajetórias profissionais. Tal abordagem entende o processo formativo como um campo de encontro entre experiências vividas, saberes construídos na prática e reflexões críticas compartilhadas em grupo.

Nesse sentido, a pesquisa assumiu intencionalmente um duplo papel: por um lado, constituiu-se como instrumento investigativo; por outro, operou como dispositivo formativo, construído a partir da escuta e da partilha de experiências docentes voltadas ao acompanhamento de estudantes com deficiência visual. Inspirada na lógica da formação ancorada na prática - ou, mais precisamente, nas histórias da prática -, a intervenção teve como ponto de partida os relatos de situações vividas pelos docentes participantes, que foram convidados a compartilhar suas experiências, problematizá-las e analisá-las de modo crítico à luz das tensões e desafios enfrentados cotidianamente no contexto do Ensino Superior.

Como apresentado na Figura 6, o percurso metodológico seguiu os princípios da pesquisa-formação, cujo eixo central reside na valorização do saber da experiência.

Figura 6. Pesquisa - Formação docente com foco no apoio a estudantes com deficiência visual.



Fonte: Elaboração própria baseado em Desgagné e colaboradores¹³ (2001, p. 10).

¹³ Imagem original em Anexo 2.

O diagrama apresentado sistematiza a intervenção proposta na pesquisa, estruturando o percurso metodológico destinado à formação docente com foco no apoio a estudantes com deficiência visual. A representação gráfica organiza o processo em torno das atividades reflexivas, concebidas como eixo central e articulador de todas as etapas, evidenciando a compreensão de que a prática inclusiva requer análise crítica contínua da docência. No topo do esquema, está delineado o tema geral, definido como “A formação de professores com foco no apoio a estudantes com deficiência visual”. Esse elemento sintetiza a intencionalidade da intervenção e orienta todo o itinerário formativo.

À esquerda do diagrama encontram-se os primeiros movimentos do processo. O objeto de treinamento corresponde à aplicação de um questionário inicial voltado a conhecer os participantes e rastrear o conhecimento prévio deles sobre a temática, o que permitiu traçar o perfil dos docentes envolvidos. Em seguida, a Precipitação para a reflexão consistiu em uma atividade diagnóstica que levou os professores a refletirem sobre sua própria prática diante de estudantes com deficiência visual, o que possibilitou identificar concepções, fragilidades e barreiras pedagógicas presentes em seu cotidiano.

À direita, evidenciam-se as etapas de aprofundamento e de aplicação. O objeto de pesquisa foi materializado por meio de um grupo focal, sustentado em análises da prática docente, leituras de literatura especializada, participação em palestras e oficinas, além de discussões dirigidas que favoreceram a reflexão coletiva da prática. Já a Precipitação para a prática concretizou-se na elaboração de planos de aula fundamentados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), focalizando o estudante com deficiência visual. Essa etapa mobilizou tanto estudos de caso hipotéticos quanto experiências reais, promovendo a transposição da reflexão teórica para a ação pedagógica inclusiva.

De forma crítica, o diagrama expressa uma intervenção que não se restringe à mera instrumentalização técnica, mas que valoriza a formação docente como espaço de transformação de concepções, enfrentamento do capacitismo estrutural e revisão das práticas pedagógicas. A centralidade atribuída às atividades reflexivas demonstra a opção por uma metodologia que integra diagnóstico, problematização, fundamentação teórica e prática, alinhando-se a perspectivas educacionais que reconhecem a inclusão como princípio estruturante do processo formativo.

Nesse sentido, a intervenção proposta buscou não apenas oferecer subsídios práticos aos docentes, mas sobretudo fomentar uma mudança de postura, em que a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior seja compreendida como resultado de um trabalho pedagógico consciente, crítico e socialmente comprometido.

A escolha por essa via não foi aleatória: diante da complexidade que envolve o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, tornou-se urgente construir espaços nos quais os docentes pudessem pensar coletivamente suas práticas, reconhecer as barreiras institucionais que atravessam sua atuação e, a partir disso, mobilizar estratégias que favorecessem a permanência estudantil de modo mais justo e equitativo.

Ao longo da intervenção, a palavra circulou entre os sujeitos de forma horizontal, sem hierarquizações rígidas entre teoria e prática, nem entre quem investiga e quem é investigado de modo colaborativo. Foi nesse espaço de diálogo, permeado por escuta ativa e por angústias e afetos partilhados, que emergiram questionamentos profundos sobre o lugar do docente diante da diferença, as lacunas na formação inicial, as tensões do cotidiano acadêmico, as tensões sociais que atravessam o fazer docente e as possibilidades reais de transformar as condições objetivas de exclusão ainda tão presentes nas instituições de Ensino Superior brasileiras.

Segundo Desgagné e colaboradores (2001), compreende-se que a reconstrução das experiências reais de prática não se reduz a um exercício descritivo ou ilustrativo. Ao contrário, trata-se de um movimento analítico e reflexivo que permite ao sujeito reconhecer sentidos, deslocar perspectivas e reorientar sua própria ação. Assim, ao convidar os docentes a mergulharem em suas narrativas e compartilharem seus percursos, abriu-se caminho para a construção coletiva e colaborativa de saberes pedagógicos situados, sensíveis às singularidades dos estudantes com deficiência visual, e comprometidos com a efetivação de seu direito à formação acadêmica.

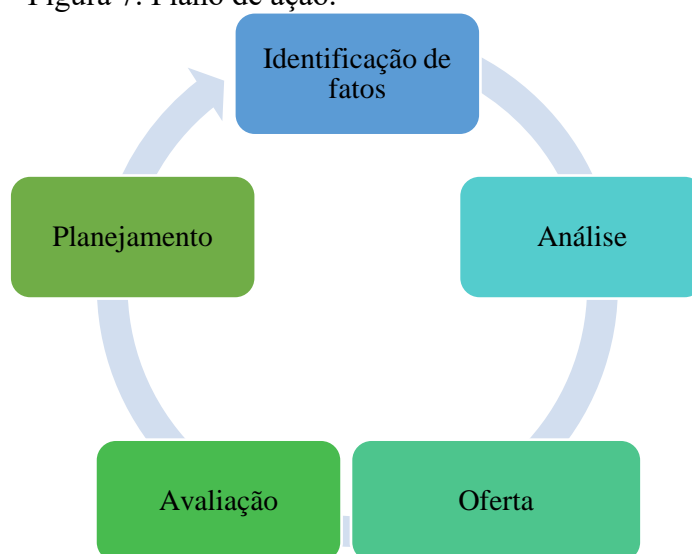
Desse modo, a intervenção assumiu um caráter formativo no mais pleno sentido do termo, ao propiciar não apenas o desenvolvimento de conhecimentos e competências pedagógicas, mas sobretudo ao fortalecer a consciência crítica dos sujeitos sobre seu papel na transformação da realidade educacional. Uma vez que esse movimento é fundamental para a construção de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, acessível e equitativa, que não se restrinja à retórica normativa, mas que se materialize nas práticas, nas relações e nas escolhas cotidianas de cada docente.

5.4.2 Plano de ação do curso de formação docente

A proposta pedagógica desenvolvida no âmbito desta pesquisa concretizou-se por meio da Formação Docente como Apoio a Estudantes com Deficiência Visual, implementado ao longo de doze semanas, entre os meses de maio e agosto. O plano de ação que orientou o desenvolvimento da formação foi elaborado com base em Triviños (2017), cuja perspectiva compreende o planejamento como instrumento dinâmico e aberto, capaz de articular os objetivos da pesquisa com as transformações formativas vividas pelos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a estruturação das etapas não seguiu um roteiro rígido, mas um percurso flexível, permeado por ajustes sucessivos a partir das experiências, necessidades e contribuições dos participantes, conforme sistematizado na Figura 7 e delineado no plano de ação contido no Apêndice 8.

Figura 7. Plano de ação.



Fonte: Elaboração própria.

O Plano de Ação elaborado no âmbito da intervenção, estruturado de forma cíclica e contínua, de modo a garantir a sistematização e o monitoramento das práticas pedagógicas voltadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. O esquema evidencia cinco etapas interdependentes: identificação de fatos, análise, oferta, avaliação e planejamento.

O ciclo teve início com a Identificação de fatos, momento em que se buscou reconhecer as situações concretas que atravessavam a prática docente, incluindo desafios, barreiras institucionais e necessidades específicas dos estudantes. Em seguida, ocorreu a

etapa da Análise, voltada à interpretação crítica desses dados, considerando não apenas aspectos pedagógicos, mas também dimensões sociais, culturais e estruturais que influenciam o processo inclusivo.

A terceira fase correspondeu à Oferta, que se traduziu na proposição de estratégias pedagógicas e de recursos metodológicos orientados pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa etapa valorizou a criatividade docente e a busca por alternativas que garantissem acessibilidade, flexibilidade e equidade no processo de ensino.

Posteriormente, desenvolveu-se a Avaliação das ações tomadas e discutidas durante os grupos focais, concebida não apenas como aferição de resultados, mas como reflexão sistemática sobre a eficácia das práticas propostas, identificando avanços, limitações e pontos de melhoria. Por fim, a etapa de Planejamento fechando o ciclo ao organizar, a partir das avaliações realizadas, novos encaminhamentos que realimentavam a formação docente em prol da melhora da prática pedagógica. Esse caráter circular reforçou a compreensão de que a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência visual são um processo dinâmico e permanente, exigindo constante revisão e atualização das ações.

Do ponto de vista crítico, o diagrama evidencia que o plano de ação não se restringe a uma sequência linear de atividades, mas configura um processo formativo contínuo, em que teoria e prática se retroalimentam. Tal estrutura reafirma a centralidade da reflexão docente e da avaliação constante como fundamentos indispensáveis para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Assim, a representação gráfica sintetiza a lógica metodológica da intervenção, sustentando que a transformação das práticas pedagógicas inclusivas não resulta de ações pontuais ou isoladas, mas de um movimento cíclico de reconhecimento, análise, ação, avaliação e replanejamento, coerente com uma concepção crítica e emancipatória de educação.

Fundamentada nos princípios da pesquisa-formação, essa experiência constituiu-se como um processo dialógico e contínuo de construção do conhecimento pedagógico, centrado na escuta, na reflexão coletiva e na prática situada dos docentes participantes. A escuta ativa do grupo foi essencial para ressignificar objetivos, metodologias e conteúdo, o que conferiu ao processo seu caráter essencialmente formativo, colaborativo e emancipador.

O curso foi organizado inicialmente em cinco unidades (Figura 8) de aprendizagem, alternando atividades síncronas e assíncronas, com metodologias participativas, oficinas, rodas de conversa, socialização de práticas e estudos dirigidos.

Figura 8. Plano de Ação – unidades formativas I.

<p>Unidade 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações da pesquisadora e plano de ação; • Sondagem junto aos docentes sobre as temáticas a serem discutidas nos encontros. • Fundamentos da Educação Especial
<p>Unidade 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior • Deficiência visual
<p>Unidade 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA • Plano de aula na perspectiva DUA
<p>Unidade 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade metodológica no Ensino Superior • Oficina de Legendagem Acessível • Oficina de Audiodescrição
<p>Unidade 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Pesquisador com Deficiência Visual • Apresentação do plano de aula • Avaliação do programa de formação • Troca de experiências. • Finalização do Programa de Formação Docente.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Após o primeiro encontro o Plano de Ação foi alterado de modo colaborativo incluindo ou retirando conteúdos solicitados pelos docentes participantes, que será apresentado na seção dos resultados por se tratar de uma parte importante do desenvolvimento da formação.

5.5 Análise de Dados

A fim de atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, optou-se pela adoção da técnica de triangulação de dados como estratégia metodológica central de análise. Fundamentada na abordagem qualitativa crítica, essa técnica foi adotada de modo a ampliar a apreensão da realidade investigada por meio do cruzamento sistemático de diferentes fontes de informação, categorias analíticas e perspectivas interpretativas.

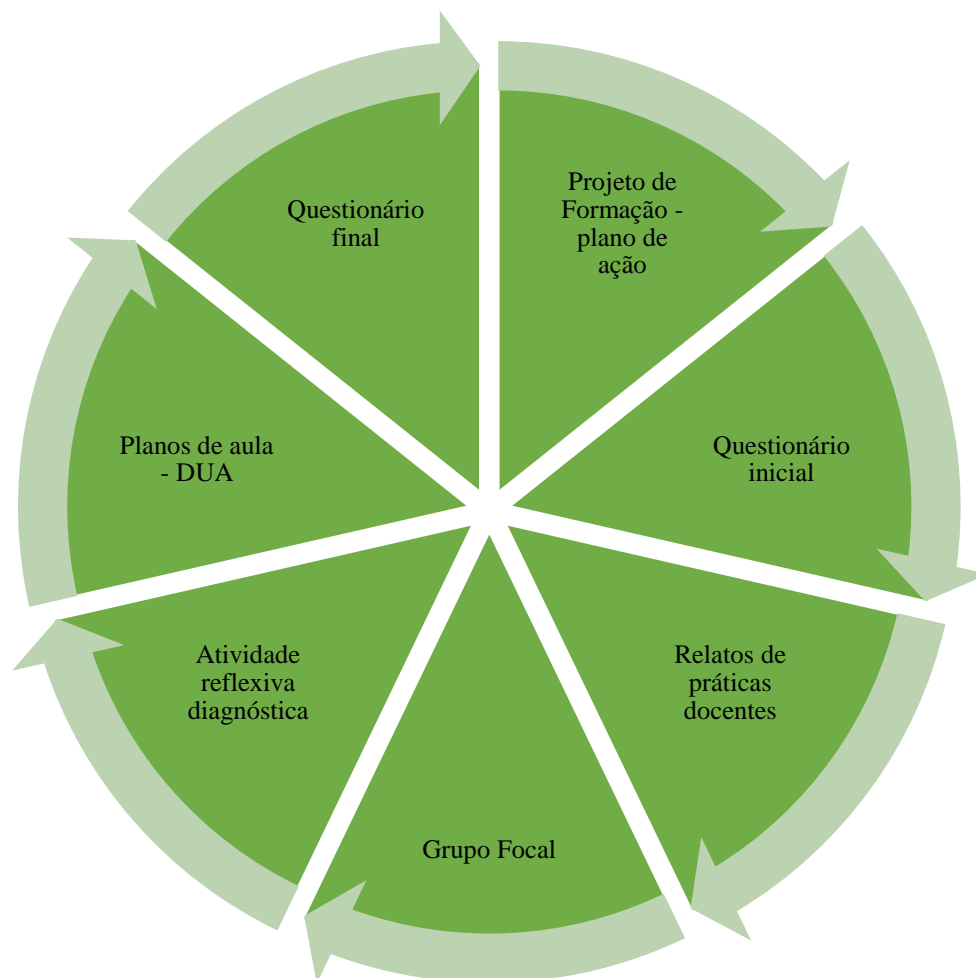
De acordo com Triviños (2017), a triangulação busca “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo” (p. 138), permitindo uma leitura mais densa e relacional do objeto em questão. Por entender que é

impossível conceber um fenômeno social como isolado, desconectado de suas raízes históricas, de seus significados culturais e das estruturas mais amplas da realidade social nas quais está inserido, esta pesquisa empregou a triangulação de dados desde a coleta à análise.

No contexto específico da presente investigação, o uso da triangulação de dados mostrou-se necessário para a compreensão ampliada dos múltiplos aspectos que circundam a prática docente de professores do Ensino Superior na relação com estudantes com deficiência visual. Essa técnica se revelou fundamental para a análise dos dados coletados, pois, conforme Triviños (2017), toda ideia apresentada pelos participantes, como relatos, documento, análise e outros, foram imediatamente descritas, explicadas, analisadas, discutidas e compreendidas, na perspectiva da técnica da triangulação.

Tal perspectiva orientou não apenas a organização das fontes de dados, mas também a articulação entre os diferentes níveis de análise, de forma a evitar interpretações fragmentadas ou descontextualizadas. Assim, a análise foi organizada em três dimensões interdependentes: (1) os processos e produtos centrados no sujeito; (2) os elementos produzidos pelo meio; e (3) os processos e produtos oriundos do macroorganismo social. Essa estrutura está representada na Figura 9, que sistematiza os princípios e campos de aplicação da técnica de triangulação conforme Triviños (2017), adaptados à realidade desta pesquisa.

Figura 9. Triangulação.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A figura, organizada em formato circular segmentado, evidencia o caráter cíclico e dinâmico da triangulação, na medida em que articula diferentes instrumentos de coleta e reflexão: questionário inicial, relatos de práticas docentes, grupo focal, atividade reflexiva diagnóstica, planos de aula orientados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), projeto de formação – plano de ação e questionário final. A disposição em sequência contínua, conectada por setas, reforça a ideia de que cada instrumento não se esgota em si, mas dialoga com os demais, promovendo complementaridade, confrontos interpretativos e aprofundamento crítico.

Esse arranjo metodológico não apenas amplia a validade e a consistência dos resultados, mas também revela um compromisso formativo, na medida em que envolve os docentes como protagonistas do processo, mobilizando suas experiências, práticas e reflexões para além de uma função meramente descritiva. A triangulação, assim, cumpre uma dupla função: de um lado, possibilita maior rigor na análise; de outro, sustenta um

movimento de formação-ação-reflexão, alinhado aos princípios da inclusão e da prática pedagógica crítica.

1. A primeira dimensão, relativa aos processos e produtos centrados no sujeito, focaliza diretamente os docentes universitários participantes da pesquisa, tomados aqui como sujeitos históricos e ativos. Buscou-se compreender não apenas o que pensam ou dizem sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual, mas também como atuam cotidianamente, quais práticas constroem, como percebem suas limitações e potencialidades nesse processo e, sobretudo, quais experiências, formações e saberes mobilizam para enfrentar os desafios pedagógicos que se impõem.

As fontes de dados incluem gravações via *Google Meet* dos encontros do grupo focal, questionários abertos e análises de materiais produzidos pelos próprios docentes, como planos de ensino, atividades desenvolvidas, reflexões escritas e casos abordados no percurso do curso de formação docente. A triangulação permitiu capturar a dimensão subjetiva e prática da docência, em suas singularidades e complexidades, revelando a maneira como os sujeitos significam a inclusão em seus cotidianos profissionais;

2. A segunda dimensão refere-se aos elementos produzidos pelo meio, ou seja, aos dispositivos institucionais, normativos e documentais que permeiam e regulam o exercício da docência. Considera-se aqui que a atuação do professor universitário não se realiza em um vácuo, mas em contextos organizacionais marcados por diretrizes, normativas, estruturas de apoio - ou sua ausência - e relações institucionais que moldam, facilitam ou dificultam o trabalho com estudantes com deficiência visual.

Foram analisados documentos, como: políticas institucionais de acessibilidade; legislações educacionais aplicáveis; dados estatísticos sobre matrícula, permanência e evasão de estudantes com deficiência. Essa dimensão revelou as condições objetivas do exercício docente e evidencia as mediações institucionais que influenciam diretamente o processo de inclusão, seja por meio de suportes efetivos, seja pela ausência de políticas estruturadas;

3. A terceira dimensão abrange os processos e produtos oriundos do macroorganismo social, constituindo-se como o plano de análise mais amplo e estrutural. Aqui, reconhece-se que o trabalho docente está atravessado por determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que extrapolam os limites da instituição universitária, mas que a ela se

articulam de forma direta. Essa instância considera, por exemplo, o modo de produção capitalista e suas implicações sobre o sistema educacional; a precarização do trabalho docente; a estrutura de classes e as desigualdades sociais.

Se considera, ainda, as reformas educacionais orientadas por lógicas neoliberais; e os marcos ideológicos que sustentam, tencionam ou limitam as políticas de inclusão. Nessa perspectiva, a docência universitária é compreendida como prática social situada historicamente, mediada por contradições e demandas próprias de uma sociedade desigual, que atribui diferentes valores à produção do conhecimento e à inclusão educacional (Saviani, 2008, 2009).

Os princípios orientadores da triangulação, como a compreensão de que nenhum dado é neutro ou isolado, que todo fenômeno social é relacional e histórico, e que os dados devem ser analisados de forma integrada e retroalimentada (Triviños, 2017), foram fundamentais para a condução desta análise. A articulação entre essas três dimensões permitiu não apenas cruzar informações e verificar sua coerência interna, mas sobretudo compreender a totalidade do fenômeno estudado a partir de múltiplos ângulos e níveis de determinação. O processo analítico, portanto, não se deu de maneira linear ou compartimentalizada, mas em movimento contínuo entre coleta, interpretação e reinterpretação dos dados, conforme os princípios dialéticos que fundamentam esta pesquisa.

A triangulação de dados, neste estudo, constituiu-se como um recurso metodológico essencial para garantir densidade analítica, rigor científico e aprofundamento interpretativo ao tratamento das informações empíricas. Ao articular múltiplas fontes de evidência – como os discursos dos docentes participantes, os contextos institucionais em que estão inseridos e as macroestruturas sociopolíticas e educacionais que conformam a realidade brasileira – a triangulação possibilitou uma compreensão ampliada e dialética dos fenômenos investigados.

Esse entrelaçamento permitiu revelar não apenas as percepções e práticas docentes, mas também as contradições e tensões inerentes às políticas de inclusão e às condições objetivas de permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Nesse percurso investigativo, adotou-se como técnica analítica o Método de Análise de Conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (2022), por sua reconhecida aplicabilidade em pesquisas qualitativas voltadas à interpretação e sistematização de materiais, como entrevistas, documentos institucionais e relatos de experiência. A

referida técnica permitiu ultrapassar a análise superficial do discurso, desvelando sentidos subjacentes e estruturas de significação que permeiam as falas e práticas dos docentes.

Com base em Bardin (2022), a análise de conteúdo foi organizada em três grandes fases. A primeira, denominada pré-análise, correspondeu ao momento de imersão inicial no material empírico, com leitura flutuante, formulação de hipóteses e definição dos indicadores analíticos. Tratou-se de uma etapa de planejamento e organização do material a ser examinado.

Em seguida, a fase de exploração do material correspondeu à realização efetiva da análise, com codificação, categorização e classificação das unidades de registro e de contexto, que permitiu o agrupamento temático do conteúdo em categorias analíticas. Por fim, a fase de tratamento dos resultados, que resultou na inferência, interpretação e diálogo com o referencial teórico, discutindo os achados à luz dos objetivos e hipóteses formuladas anteriormente.

É importante destacar que, embora a análise de conteúdo se caracterize por sua flexibilidade, ela exige um rigor metodológico que se compatibiliza com a técnica da triangulação de dados. Essa combinação metodológica foi estratégica para este estudo, pois permitiu contrabalançar diferentes fontes e perspectivas, evitando interpretações unilaterais ou reducionistas. Como aponta Bardin (2022), a análise de conteúdo pode assumir caráter qualitativo, quantitativo ou misto, sendo seu foco principal a produção de significados a partir dos dados, e não meramente a quantificação de ocorrências.

5.5.1 Eixos de análise

Com base nas duas primeiras fases da análise de conteúdo e no cruzamento dos dados obtidos via triangulação, foram estruturadas três grandes categorias empíricas, desdobradas em subcategorias, que orientaram a análise interpretativa dos achados:

- 1) A formação docente com foco no apoio a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior;
 - a. Formulação e execução do curso de formação docente sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA;
 - b. Acessibilidade pela prática docente;
 - i. Unidades formativas;
 1. Unidade 1;
 2. Unidade 2;
 3. Unidade 3;

4. Unidade 4;
 5. Unidade 5;
- 2) Acessibilidade no Ensino Superior;
 - a. A invisibilização e a exclusão simbólica nas Ciências Exatas e Naturais;
 - b. As políticas sociais, o projeto de acessibilidade no Ensino Superior e zonas de aproximação;
 - 3)) Permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior e atuação docente;
 - a. Avaliação do curso de Formação Docente para Apoio a Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

Essas categorias emergiram da inter-relação entre o material empírico e os referenciais teóricos que fundamentam esta investigação, reafirmando a centralidade das condições institucionais, pedagógicas e sociais na permanência de estudantes com deficiência visual.

Importa destacar que tais categorias analíticas, não foram definidas de forma arbitrária ou pré-definida, mas construídas a posteriori, resultando do processo dialógico entre os dados e a teoria, conforme prevê a abordagem da categorização em Bardin (2022). A análise, portanto, não se restringiu a uma classificação mecânica, mas buscou compreender a complexidade e a densidade do fenômeno investigado, respeitando suas contradições e múltiplas dimensões.

A discussão dessas categorias foi conduzida com base na literatura especializada sobre inclusão, acessibilidade e Educação Superior, e articulada aos princípios da triangulação de dados e análise de conteúdo. Esse procedimento confere maior rigor interpretativo dos dados e fortalece a validade científica do conhecimento produzido, ao mesmo tempo em que mantém o compromisso crítico com a realidade social e educacional examinada.

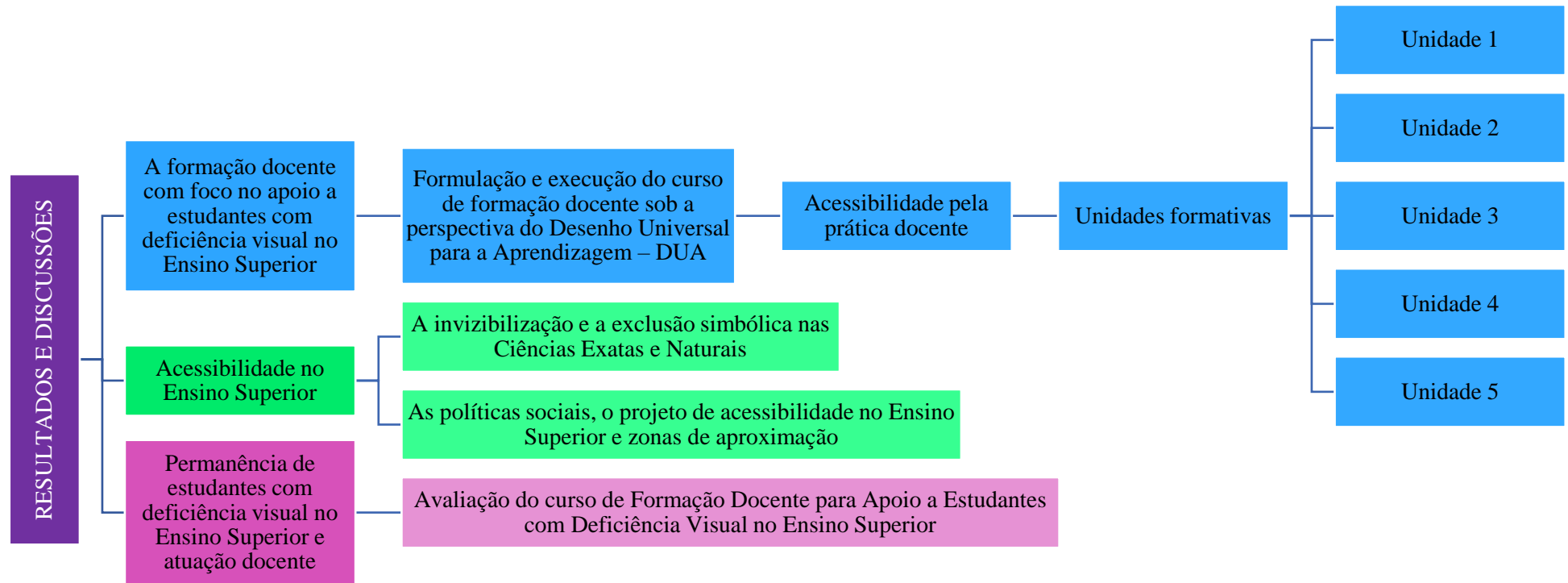
É importante acrescentar que durante o processo de elaboração e organização textual, foi empregada a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI (2025), com o objetivo de auxiliar na estruturação dos parágrafos, revisão de coesão e clareza textual. O uso da ferramenta foi restrito à organização linguística, mantendo-se a autoria integral das análises e reflexões apresentadas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender como promover a manutenção da permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, para além do acesso somente, o presente estudo realizou intervenção a partir da oferta de um curso de formação para docentes universitários de diferentes regiões do Brasil. A presente sessão se debruça a analisar e discutir os dados levantados durante a intervenção junto aos docentes.

A fim de compreender como a atuação docente pode possibilitar a manutenção da permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, foi necessário delimitar a análise dos dados para três grandes áreas, como apresentadas na Figura 10.

Figura 10. Resultados e Discussões.



Fonte: Elaboração própria (2025).

6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NO APOIO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR

Desde o início, buscou-se construir um ambiente de confiança e horizontalidade, na qual a experiência docente fosse reconhecida como ponto de partida para a reelaboração crítica das práticas pedagógicas. Como assinala Nóvoa (2009), a formação docente implica um movimento de reconstrução da identidade profissional, no qual o saber da experiência é ressignificado à luz da reflexão teórica e da prática compartilhada.

6.1.1 Formulação e execução do curso de formação docente sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem

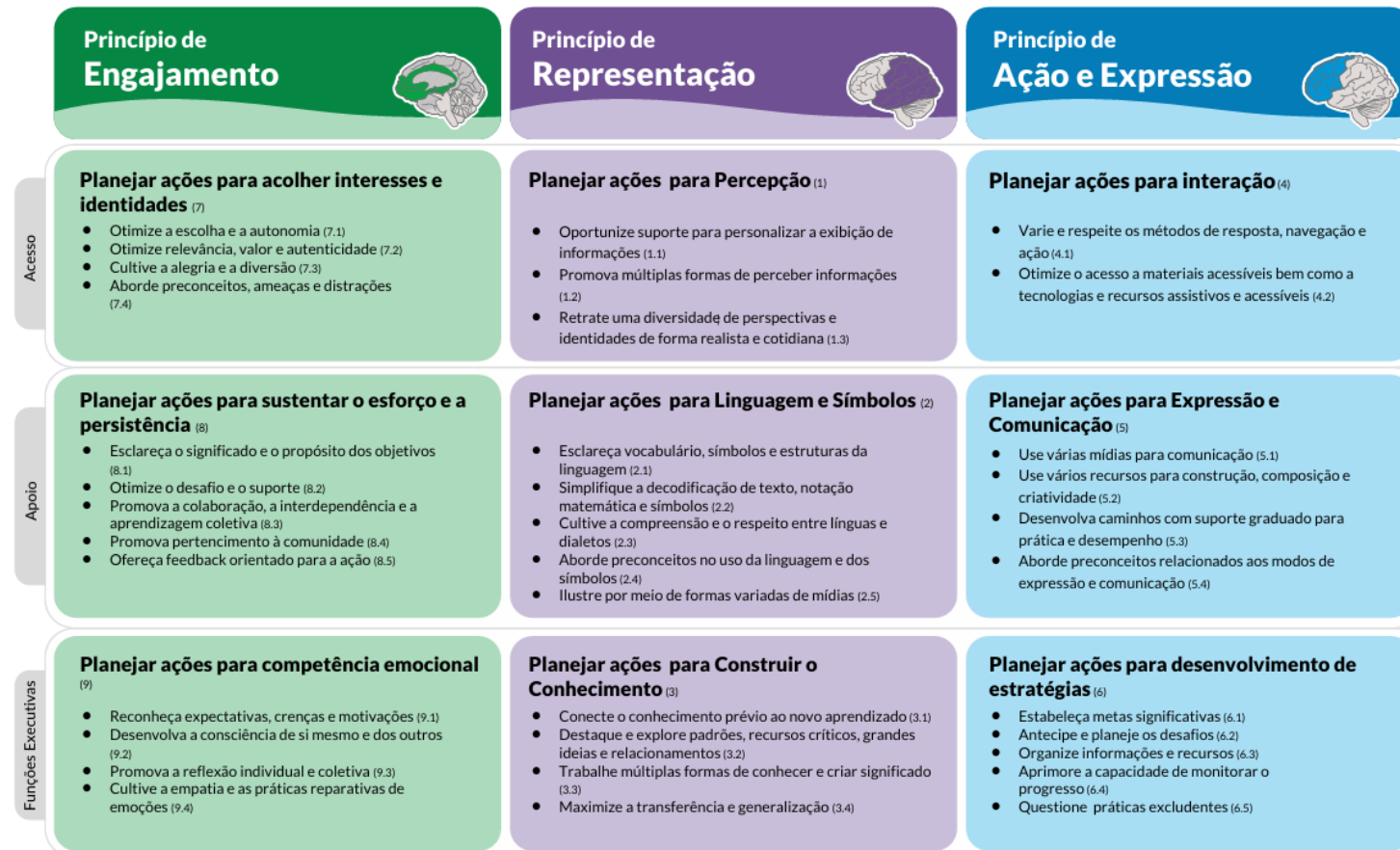
A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto da docência universitária exige uma mudança de paradigma: em vez de adaptar o que já foi pensado para a média dos estudantes, propõe-se que o planejamento pedagógico seja desde o início acessível, flexível e inclusivo. Para docentes que atuam com estudantes com deficiência visual, essa abordagem oferece uma base segura e concreta para promover uma prática pedagógica mais equitativa, sem abrir mão do rigor acadêmico.

A Figura 11, apresenta as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, de acordo com o *Center for Applied Special Technology (CAST, 2024)*.

Figura 11. Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem

O objetivo do UDL é proporcionar recursos para o aluno que sejam propositais e reflexivos, engenhosos e autênticos, estratégicos e orientados para a ação.



Na sequência são apresentados exemplos práticos que foram adotados no curso de formação docente, organizados de acordo com os três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, conforme proposto por CAST (2024).

1 Engajamento

Refere-se à múltiplas formas de engajamento, motivação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, nesse sentido o curso de formação pode:

- a) Incluir temáticas relacionadas à deficiência nas discussões curriculares: essa atitude favoreceu o reconhecimento e a valorização da diversidade no ambiente acadêmico e aumentou a percepção dos docentes quanto as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência visual. Por outro lado, foi possível que a participante com deficiência visual e os palestrantes com diferentes tipos de deficiência visual, como: cegueira, visão monocular e baixa visão estivessem de fato incluídos e integrados ao corpo da pesquisa, desenvolvendo discussões ricas sobre suas vivências e experiências. Sobretudo, para além de compartilharem suas trajetórias eles foram agentes de mudança, promovendo o conhecimento sobre perspectivas científicas de pesquisa sobre a temática da Educação Especial e da deficiência visual.
- b) Oferecer suporte personalizado com base nas necessidades de cada aluno: práticas como reuniões individuais ou tutoriais regulares, grupo de discussão pelo *WhatsApp* e compartilhamento de conhecimentos entre o grupo via *Classroom* ajudaram a acompanhar o progresso e identificar dificuldades.
- c) Promover atividades colaborativas com divisão clara de tarefas: os participantes desenvolveram um plano de aula pautado no Desenho Universal para a Aprendizagem e disponibilizaram o trabalho para que os demais participantes analisassem e fizessem apontamentos de modo a melhorar os planejamentos. Também apresentaram os planejamentos com a colaboração dos demais participantes que tinham o papel de avaliar os trabalhos e indicar melhorias ou acertos. Tal medida se mostra importante, pois muitas vezes, estudantes com deficiência visual são excluídos de grupos por preconceito ou desconhecimento. Desse modo foi importante para que os participantes pudessem discutir maneiras de tornar seus planejamentos acessíveis sob as respectivas teóricas e práticas de suas áreas de atuação, uma vez que o grupo

era heterogêneo e composto por docentes de áreas distintas de atuação, como: exatas, humanas e biológicas.

Ao incluir múltiplas formas de engajamento, motivação e envolvimento com aplicação de temáticas específicas sobre a deficiência visual, Ensino Superior e acesso e permanência, oferecer suporte personalizado com base nas necessidades de cada aluno e promover atividades colaborativas com divisão clara de tarefas, tanto entre os participantes quanto em relação à pesquisadora a formação docente obteve resultados significativamente positivos. Os docentes participantes se engajaram durante a formação, com participação ativa, discussões reflexivas sobre sua prática docente e a necessidade de possibilitar a manutenção da permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior de modo consciente e responsável. Quantos aos pressupostos de CAST (2024):

- Acesso

As ações desenvolvidas no curso de formação docente, como a inserção de discussões relacionadas à deficiência e a participação de pessoas com deficiência visual em diferentes papéis formativos, dialogam diretamente com o princípio de acolher interesses e identidades. Ao reconhecer experiências concretas dos docentes que já atuaram junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, reconhecendo as dificuldades de permanência pela perspectiva dos estudantes através das leituras sugeridas, a formação valorizou a diversidade como condição de autenticidade no processo educativo. Essa perspectiva encontra ressonância em Freire (1996), para quem a prática pedagógica só se legitima quando parte da realidade dos educandos, convertendo-se em espaço de diálogo e transformação.

- Apoio

O acompanhamento por meio de reuniões coletivas, e individuais quando necessário, tutoriais, grupos virtuais e devolutivas coletivas reforçou a dimensão de sustentar o esforço e a persistência. Tais ações criaram condições de apoio personalizado e colaborativo, fundamentais para reduzir barreiras de participação e garantir continuidade no percurso formativo. Aqui se evidencia a aproximação com a pesquisa colaborativa de Desgagné e colaboradores (2001), uma vez que os sujeitos não se limitaram a consumir informações, mas construíram conjuntamente um saber pedagógico voltado à acessibilidade.

- Funções Executivas

O engajamento também esteve presente na dimensão socioemocional. Ao abrir espaço para que preconceitos e estigmas fossem discutidos, a formação docente favoreceu a construção de competências emocionais, como a empatia e a consciência de si e do outro. Essa abertura para o diálogo e para a reflexão coletiva retoma a noção de educação como prática da liberdade, em que o enfrentamento das opressões de modo crítico se torna caminho para uma educação humanizadora (Freire, 1996).

2 Representação

Esse princípio propõe oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo para garantir que todos os alunos possam acessá-lo, desta maneira o curso de formação docente aplicou o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem de modo transversal, de modo que os participantes se familiarizassem com a prática e de maneira que a participante com deficiência visual tivesse a acessibilidade necessária durante a formação.

Assim foram adotadas as seguintes estratégias, que foram do mesmo modo orientações dirigidas aos docentes participantes, no compartilhamento de materiais, vivências e atividades:

- a) Utilização de materiais em formatos acessíveis: foram disponibilizados textos em arquivos digitais compatíveis com leitores de tela (em PDF acessível ou *Word*), evitando imagens sem descrição textual.
- b) Descrição verbal de todos os recursos visuais utilizados em aula: sempre que havia gráficos, tabelas ou imagens, a pesquisadora e docente do curso de formação descrevia oralmente o conteúdo e disponibilizava o *slide* com audiodescrição previamente para a participante com deficiência visual via *e-mail*. Tal estratégia foi adotada por favorecer tanto estudantes com deficiência visual quanto outros que enfrentam dificuldades de leitura.
- c) Oferecimento de versões em vídeo de materiais didáticos: gravações dos encontros e vídeos sugeridos com temáticas abordadas e disponíveis em plataformas como o *YouTube* com audiodescrição. Ainda, foram adotadas

como estratégias, a gravação de áudios com instruções de tarefas, que foram compartilhadas via *WhatsApp*.¹⁴

Além das estratégias descritas, foi organizado uma espécie de banco de dados com textos, livros em PDF, vídeos, *links*, gravações dos encontros de ambas as turmas disponíveis em ambas as salas virtuais, e outros recursos, para uso dos participantes na plataforma virtual de aprendizagem utilizada durante a formação docente, *Google Classroom*. As salas virtuais de aprendizagem, criadas para cada turma, por sua vez, ficaram abertas e disponíveis para os docentes mesmo após o término da formação docente, por pedido deles. Sendo que apenas eles e a pesquisadora têm acesso ao conteúdo, respeitando-se, assim, as normas éticas de proteção e sigilo dos dados dos participantes desta pesquisa.

Essas práticas não são apenas formas de acessibilidade, mas também potencializaram o aprendizado para todos os participantes, o mesmo se aplicando aos estudantes - incluindo aqueles com diferentes estilos cognitivos ou com dificuldades de leitura. E, portanto, foram adoções importantes para que o curso de formação tivesse sucesso. As estratégias foram adotadas de acordo com as solicitações dos participantes e ajustadas igualmente de acordo com as suas necessidades.

- Acesso

A disponibilização de materiais em formatos acessíveis (PDF, *Word* compatíveis com leitores de tela), a descrição oral de recursos visuais e a adoção de vídeos com audiodescrição correspondem ao princípio de planejar ações para a percepção. Essas estratégias asseguraram que os conteúdos fossem acessíveis a todos os participantes, prevenindo a exclusão de estudantes com deficiência visual e também beneficiando outros perfis de aprendizagem. Trata-se de um movimento alinhado à responsabilidade social assumida pela pesquisadora, e de acordo com Triviños (2017), que compreende a pesquisa social descritiva como meio de evidenciar práticas concretas e contextualizadas, documentou como a acessibilidade se materializou nesse espaço formativo.

- Apoio

No campo do apoio, o uso de áudios, materiais multimodais e explicações complementares atendeu ao princípio de linguagem e símbolos. Não se tratou apenas de simplificar ou adaptar conteúdos, mas de ampliar as possibilidades de representação,

¹⁴ Além destas estratégias, podem ser oferecidas resolução de atividades ou instruções em formato de *podcast*.

respeitando a heterogeneidade do grupo. Essa diversificação também reafirma a concepção de Freire (1996) sobre a necessidade de respeitar os saberes e as formas de apreensão do mundo que cada sujeito carrega, recusando práticas padronizadas e excludentes.

- Funções Executivas

A construção de bancos de dados coletivos, a organização das salas virtuais e a permanência desses espaços acessíveis após o término da formação docente refletem o princípio de construir o conhecimento (CAST, 2024). Essa continuidade garantiu que os participantes mantivessem acesso a recursos de consulta, promovendo autonomia e generalização do aprendizado. Tais escolhas pedagógicas reforçam o caráter colaborativo descrito por Desgagné e colaboradores (2001), em que o conhecimento se consolida por meio da partilha e da permanência dos vínculos estabelecidos no processo formativo.

3 Ação e Expressão

Este princípio diz respeito às múltiplas formas de ação e expressão pelas quais os estudantes demonstram o que aprenderam, assim o curso de formação utilizou diferentes estratégias, possibilitando que todos os participantes pudessem desenvolver a atividade reflexiva avaliativa por meio do DUA, o qual eles deviam empregar em seu trabalho:

- Permitiu diferentes formatos para entrega de atividades: em vez de exigir exclusivamente textos escritos, os participantes puderam escolher a maneira de entregar as atividades propostas, por meio de gravações em áudio, apresentações orais ou recursos multimodais, desde que cumprissem os objetivos do curso. Deste modo, os participantes puderam apresentar as atividades avaliativas de modo oral, por meio de áudio ou gravação de vídeo, além do texto escrito.
- Foram apresentadas e exploradas tecnologias assistivas: *softwares* como NVDA¹⁵ e aplicativos de leitura de tela. Tais recursos foram aceitos e

¹⁵ NVDA – um *software* projetado para ajudar as pessoas cegas ou deficientes visuais para gerenciar um computador. O *software* permite que pessoas com problemas de visão para acessar os sites, conversar com amigos em redes sociais *Skype* ou, enviar *e-mails*, editar os documentos no *software* de escritório, etc. NVDA usa uma voz digital para transmitir informações articulando qualquer texto que o cursor do *mouse* apontar. O *software* interage com o *display* braille e permite converter texto em fonte braille. NVDA utiliza os diferentes atalhos de teclado para executar os comandos de *software* necessários (tradução nossa). Texto original: “NVDA – a *software* designed to help the blind or visually challenged people to manage a computer. The *software* allows people with the vision problems to browse the websites, chat with friends in

considerados parte da dinâmica acadêmica. E de modo que os participantes que não utilizavam tecnologia assistiva pudessem conhecer os recursos, foi indicado que baixassem os aplicativos e então foram explorados em oficinas ao decorrer da formação docente. Tal estratégia foi adotada pela necessidade de que os docentes conhecessem, ao menos o básico, dessas ferramentas para orientar a flexibilização de sua prática docente.

- c) Criação de fóruns e espaços virtuais acessíveis: foi criado ambiente virtual de aprendizagem (*Classroom*), desta maneira os participantes que utilizavam tecnologia assistiva foram consultados quanto à acessibilidade do ambiente virtual, pois é necessário garantir que os elementos da interface sejam compatíveis com leitores de tela e descritores eletrônicos ou digitais de imagens.

Ao abrir possibilidades de expressão foi possível acolher as potencialidades dos participantes. O mesmo podendo ser aplicado na prática dos docentes participantes com estudantes com deficiência visual, sem comprometer os critérios de avaliação. Foi possível desenvolver um trabalho colaborativo com os participantes de modo que todos tivessem acesso aos materiais, recursos e plena participação durante os encontros.

- Acesso

A diversidade de formatos para entrega de atividades - escrita, gravação em áudio ou vídeo - e a adaptação do ambiente virtual validada por usuários de tecnologias assistivas atendem ao princípio de planejar ações para interação. Essa flexibilidade assegurou o direito de escolha e respeitou os diferentes modos de expressão dos participantes, reconhecendo que a aprendizagem não pode ser medida apenas por critérios homogêneos. Esse aspecto dialoga com a visão freiriana de que ensinar exige respeito aos saberes e modos de expressão dos educandos.

- Apoio

As oficinas de exploração de *softwares* leitores de tela, a experimentação de tecnologias assistivas e a criação de fóruns acessíveis aproximam-se do princípio de

Skype or social networks, send emails, edit the documents in the office software, etc. NVDA uses a digital voice to transmit information articulating any text that the mouse cursor points at. The software interacts with the braille display and enables to convert text into braille font. Also NVDA uses the different keyboard shortcuts to run the necessary software commands”
 (https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ab374bd2eb2806734052a69e2ef079fb424a42ac16d824f5c5f718605785195dJmltdHM9MTc1NjY4NDgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2ad92792-b2f3-639d-36a3-31afb38a6258&psq=nvda+software+para+cegos&u=a1aHR0cHM6Ly9wdC52ZXNzb2Z0LmNvbS9zb2Z0d2FyZS93aW5kb3dzL2Rvd25sb2FkL252ZGE&ntb=1)

expressão e comunicação. Além de favorecerem a participação ativa, essas estratégias proporcionaram oportunidades de prática gradativa e colaborativa, fortalecendo o papel dos sujeitos como agentes da própria aprendizagem. O caráter participativo e investigativo desses momentos reforça a dimensão colaborativa da pesquisa descrita por Triviños (2017) e Desgagné e colaboradores (2001), na qual os sujeitos experimentam, avaliam e reelaboram suas próprias práticas.

- Funções Executivas

Ao estimular o uso crítico das tecnologias e a diversificação de estratégias avaliativas, o curso mobilizou processos relacionados ao desenvolvimento de estratégias. Os participantes puderam planejar, organizar e monitorar suas produções, exercitando autonomia intelectual e consciência crítica. A perspectiva de Triviños (2017) encontra aqui um ponto de convergência: o registro e análise dessas práticas fornecem um panorama detalhado de como se dá, em contexto real, a construção de caminhos alternativos para a inclusão.

A análise dos três princípios à luz das dimensões de acesso, apoio e funções executivas evidencia que o Desenho Universal para a Aprendizagem, aplicado de forma crítica e colaborativa, pode transcender o caráter técnico e assumir uma função emancipadora. As práticas desenvolvidas na formação docente mostraram que a inclusão efetiva e permanência no Ensino Superior depende de diálogo, de apoio contínuo e da construção coletiva do conhecimento. Em consonância com Freire (1996), a educação torna-se, assim, um ato político e libertador, sustentado pela participação ativa dos sujeitos e pela valorização das diferenças como condição para o aprendizado transformador.

Quanto à adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, conforme estruturado pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2024), representa uma abordagem pedagógica centrada na equidade e na flexibilidade do ensino. Ao serem aplicados em um curso de formação docente voltado ao acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, esses princípios revelaram não apenas sua efetividade técnica, mas também seu potencial emancipador quando articulados com uma prática crítica, como defendido por Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) e Mészáros (2005).

Essa integração entre teoria, prática e ética educativa é indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Essas ações, além de promoverem autonomia, ajudam a construir um ambiente de confiança mútua. O princípio da

representação visa garantir que os conteúdos sejam acessíveis por diversas vias sensoriais e cognitivas. No curso de formação docente, essa diretriz foi materializada por meio da oferta de materiais em formatos acessíveis (arquivos em PDF acessível, *Word*), descrições verbais de conteúdos visuais (gráficos, tabelas, imagens) e versões em vídeo com audiodescrição ou em áudio.

Essas estratégias dialogam diretamente com o pensamento de Freire (1996), ao entender que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos. A acessibilidade, portanto, não é um favor, mas uma condição mínima de justiça socio pedagógica. Ao permitir que todos tenham acesso ao conteúdo, o educador reconhece e acolhe as múltiplas formas de apreensão da realidade.

A segunda diretriz do Desenho Universal para a Aprendizagem enfatiza a flexibilidade na expressão do conhecimento, permitindo que os estudantes escolham como demonstrar sua aprendizagem. No curso de formação, essa diretriz foi contemplada com a aceitação de atividades em áudio, vídeo ou texto, a introdução de tecnologias assistivas como o NVDA, e a adaptação do ambiente virtual de aprendizagem (*Classroom*) com validação de sua acessibilidade pelos próprios participantes que utilizam leitores de tela, podendo escolher outros canais para recebimento ou entrega de materiais e atividades.

Ao permitir múltiplas formas de expressão (texto, áudio, vídeo, tecnologias assistivas), o curso reconhece que cada sujeito possui modos singulares de comunicar sua aprendizagem, e que esses modos devem ser respeitados. Mais do que uma adaptação técnica, trata-se de uma opção ética e política, na medida em que reconhece os participantes como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir conhecimento a partir de suas próprias condições.

Essas ações se alinham ao conceito freiriano de “educação dialógica”, na qual o educador, ao invés de impor formas padronizadas de produção do conhecimento, escuta, acolhe e colabora com os saberes dos sujeitos. Freire nos lembra que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 22), o que inclui suas formas de expressão e comunicação.

Além disso, ao integrar a tecnologia de maneira consciente e acessível, o curso promove o que Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) chamam de pesquisa colaborativa: uma prática pedagógica em que os sujeitos envolvidos são autores do conhecimento e partilham da construção do processo educativo.

O terceiro princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito à motivação e ao envolvimento ativo dos participantes. Na formação docente, essa diretriz foi materializada ao incluir discussões sobre deficiência visual, promover a participação ativa de pessoas com deficiência visual como palestrantes e formadoras, como protagonistas da formação, e estimular práticas colaborativas de elaboração e análise de planos de aula acessíveis.

O engajamento, como lembra Freire (1996), é produzido quando há sentido e vínculo no ato educativo. Para o autor, a aprendizagem só acontece de forma plena quando está enraizada na realidade concreta dos sujeitos, o que se evidencia aqui ao permitir que experiências de vida se tornassem conhecimento compartilhado. Ao incluir diretamente as vozes e experiências de pessoas com deficiência, o curso de formação docente rompeu com a lógica da inclusão teórica - aquela que se mantém no plano abstrato, burocrático e despolitizado.

O curso promoveu um processo de engajamento que vai além da motivação individual: configurou-se como prática social significativa - e permitiu uma verdadeira troca de saberes. Essa estratégia também se vincula ao conceito de desestigmatização de Goffman (1988), ao proporcionar condições reais para que sujeitos historicamente excluídos assumam um papel central no processo formativo, não como objetos de estudo, mas como sujeitos epistêmicos.

Esse movimento também se aproxima da perspectiva da pesquisa colaborativa de Desgagné e colaboradores (2001), pois o curso não foi apenas um espaço de transmissão, mas de coautoria. Docentes universitários em formação continuada, palestrantes com deficiência visual e pesquisadora construíram conjuntamente um saber que emerge da prática, discutindo, testando e ajustando estratégias de acessibilidade. Trata-se de um processo de formação em que todos os envolvidos assumem papel ativo na investigação e na produção de conhecimento pedagógico, rompendo com a lógica verticalizada e abrindo espaço para a horizontalidade das relações.

Por fim, o apoio personalizado (via grupos de *WhatsApp*, reuniões individuais, acompanhamento contínuo) reforça o caráter ético da docência inclusiva, que foi aplicado transversalmente ao longo do curso de formação docente e em orientações dirigidas aos docentes participantes. Para Silva e Costa (2023), esse tipo de suporte é fundamental para garantir a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, sobretudo em contextos de vulnerabilidade digital.

Ao serem aplicadas no curso de formação docente, as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem não foram apenas estratégias metodológicas. Elas representaram um compromisso ético-político com uma educação verdadeiramente transformadora, em consonância com a práxis freiriana e com os alertas de Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) sobre o risco de neutralidade pedagógica. A experiência relatada demonstra que é possível construir práticas acessíveis, sem perder o rigor acadêmico, e que a inclusão começa na escuta e se efetiva na ação pedagógica transformadora.

Dessa maneira, o Desenho Universal para a Aprendizagem revela-se não apenas como um instrumento técnico, mas como uma proposta pedagógica crítica e transformadora, capaz de romper com a lógica excludente que ainda persiste no Ensino Superior. A formação docente contínua e colaborativa é, portanto, condição necessária para que a universidade se torne um espaço verdadeiramente acessível e inclusivo.

Do ponto de vista metodológico, a formação docente desenvolvida e aqui descrita aproxima-se do que Triviños (2017) denomina pesquisa social descritiva, uma vez que a descrição sistemática das práticas adotadas permite compreender como os princípios do DUA foram operacionalizados em um contexto específico. Desta maneira, a oferta de materiais acessíveis, a validação da usabilidade do *Classroom*, ou as opções diversificadas de entrega de atividades não se reduzem a uma listagem de recursos, mas revela as condições concretas de participação de todos os sujeitos. O caráter descritivo, neste caso, não é apenas informativo, mas crítico, pois busca evidenciar os limites e as possibilidades reais de inclusão no Ensino Superior abordados durante a formação.

Assim, o uso do DUA foi apropriado não como um manual de técnicas, mas como uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem, alinhada ao pensamento de Freire (1996) e fortalecida pela lógica da pesquisa colaborativa (Desgagné et. al., 2001) e da abordagem da pesquisa social (Triviños, 2017). As práticas relatadas revelam que a formação docente só se torna realmente inclusiva quando há abertura para escuta ativa, participação e corresponsabilidade, elementos indispensáveis para que a universidade avance em direção a uma educação transformadora e socialmente justa.

6.1.2 Plano de Ação da Formação Docente

O encontro inicial ou o projeto, de acordo com Desgagné e colaboradores (2011), concentrou-se na apresentação do plano de ação do curso de formação docente, na ambientação dos participantes e na escuta inicial de suas vivências com estudantes com

deficiência visual. Esse momento inaugurou um espaço dialógico de trocas, no qual emergiram percepções plurais sobre as barreiras institucionais, didáticas e atitudinais enfrentadas no cotidiano acadêmico, além de apontamentos sobre as lacunas da formação inicial no que tange à acessibilidade e à inclusão no Ensino Superior.

O Plano de Ação foi apresentado e em conjunto foi alterado de acordo com a necessidade apresentada pelo grupo, como se observa na Figura 12.

Figura 12. Plano de Ação – unidades formativas II.

Curso de Formação Docente como Apoio a Estudantes com deficiência Visual
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1 <ul style="list-style-type: none"> • Interação inicial • Fundamentos da Educação Especial • Percurso histórico da pessoa com deficiência visual • Módulo 2 <ul style="list-style-type: none"> • Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior • Deficiência visual • Módulo 3 <ul style="list-style-type: none"> • Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA • Atividade - Plano de aula na perspectiva DUA • Módulo 4 <ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade metodológica no ensino superior • Oficina de Audiodescrição • Oficina de texto acessível • Módulo 5 <ul style="list-style-type: none"> • Atividade - Apresentação de plano de aula na perspectiva DUA • O Pesquisador com Deficiência Visual • Finalização do curso de formação docente

Fonte: Elaboração própria (2025).

A escuta ativa possibilitou o redirecionamento de objetivos formativos e reforçou a necessidade de um percurso pautado nas demandas concretas e nas experiências dos docentes. Desta maneira foram elaborados mapas das unidades, como meio de direcionar os estudos para cada etapa do processo formativo, como vemos no Quadro 5.

Quadro 5. Mapa geral do curso de formação docente.

MAPA DA FORMAÇÃO
<p>Professora: Josana Carla Gomes da Silva Carga horária: 40 horas Data de início e término: 15/05/2023 à 31/07/2023 (Turma B) 15/05/2023 à 14/08/2023 (Turma A)</p>
<p>Objetivo: Capacitar docentes do ensino superior a desenvolverem estratégias de apoio a estudantes com deficiência visual nesse nível de ensino.</p>
<p>Ementa: Análise da acessibilidade de pessoas com deficiência visual no ensino superior. Análise da realidade de trabalho do docente universitário junto à estudante com deficiência visual. Discussão de casos e proposta de atividades. Planejamento e desenvolvimento de atividades de apoio de ensino a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.</p>
<p>Referências básicas: CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. Cenas Educacionais, v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. INEP. Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade. Ministério da Educação (MEC). 2016. SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Rev. bras. educ. espec., 26 (4), oct-dec, p. 733-768, 2020. SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Acta Scientiarum Education, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915.</p>
<p>Referência complementar: BRASIL. Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2015. CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / organização do Programa Institucional de Ações Afirmativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, pág. 17-36. PLETSCHE, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. SECADI. Documento orientador programa Incluir - Acessibilidade na educação superior. SECADI/SESu–2013 SILVA, J. G.; MELO, A. M. Biblioteca digital <i>online</i> acessível: uma proposta para o ensino superior inclusivo. Gestão & Conexões, Vitória (ES), v. 3, n. 1, jan./jun. 2014. SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017.</p>
<p>Material complementar: 1. Instalação do NVDA 2. Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência 3. Vídeos: GTI Acessibilidade - UFSCar 4. A Audiodescrição como Tecnologia em Livro Didático: Um Guia de Orientação aos Professores da Educação Básica.</p>
<p>Sugestão de documentário DOCUMENTÁRIO. Visão histórica da deficiência.</p>

Fonte: Elaboração própria (2025).

O mapa geral do curso de formação docente aborda as especificações necessárias para o andamento da formação, como: objetivo, ementa, referências básicas, referências

complementares, materiais de estudo complementares e sugestões. O processo formativo foi organizado em unidades temáticas e cada qual apresenta seu mapa formativo, que juntos constituem o cronograma e plano de ação. Os mapas foram adotados como meio para a organização de estudos dos participantes, apresentando por etapas o que seria estudado, de maneira a direcionar sua atenção e foco àquele objeto específico daquele momento de formação, sem que se perdessem nas leituras e demandas.

O Plano de ação foi reestruturado após os encontros iniciais, seguindo pressupostos de Triviños (2017) que orienta a pesquisa colaborativa de modo que esse processo é flexível, podendo sofrer alterações e revisões de acordo com a necessidade do grupo participante e pesquisadora.

O Quadro 6 apresenta de forma sistematizada como o Plano de ação foi organizado e quais ações foram realizadas durante os encontros e atividades. Ele representa uma proposta de formação colaborativa e formativa, construída em muitas vozes, a partir de diálogo constante entre pesquisadora e participantes. Num movimento que remete diretamente à perspectiva defendida por Desgagné e colaboradores (2001) e Triviños (2017), ao considerarem a pesquisa colaborativa como processo em que todos os sujeitos envolvidos assumem papel ativo na produção do conhecimento.

Quadro 6. Plano de ação - final.

Projeto	Encontro Inicial	Apresentação da pesquisadora	Apresentação do Plano de ação	síncrono	Pesquisadora	Apresentação dos participantes	Sondagem	TCLE
PLANO DE AÇÃO Formação Docente Coleta do saber informal	Unidade 1	Encontro 2	Fundamentos da Educação Especial	síncrono	Pesquisadora	Estudo dirigido	Relato sobre a experiência docente	Grupo focal
			Histórico da Deficiência visual e capacitismo				Momento reflexivo em grupo	
	Unidade 2	Encontro 3	Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior	assíncrono	Pesquisadora	Estudo dirigido	Leitura indicada	Dúvidas e orientações
				síncrono	Convidado	Roda de conversa	Relato de experiência	Dúvidas
		Encontro 4	Deficiência Visual		síncrono	Pesquisadora	Estudo dirigido	Atividade reflexiva
				Pesquisadora		Estudo dirigido	Momento reflexivo em grupo	Grupo focal
	Unidade 3	Encontro 6	Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA	síncrono	Convidado	Roda de conversa	Discussão sobre a temática	Dúvidas
					Pesquisadora	Estudo dirigido	Momento reflexivo em grupo	Grupo focal
		Orientações: planejamento de aula - DUA						
		Atividade reflexiva diagnóstica						
		Encontro 7	Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA	síncrono	Convidado	Roda de conversa	Roda de conversa	Orientações: planejamento de aula - DUA
	Pesquisadora				Estudo dirigido	Atividade reflexiva	Grupo focal	

Continua...

Quadro 6. Plano de ação...

Continuação.

PLANO DE AÇÃO	Formação Docente	Coleta do saber informal	Continuação.										
			Unidade 4	Encontro 8	Acessibilidade metodológica no Ensino Superior	síncrono	Convidado	Oficina: Legendagem acessível	Atividade prática	Dúvidas			
PLANO DE AÇÃO	Formação Docente	Coleta do saber informal	Unidade 4	Encontro 8	Acessibilidade metodológica no Ensino Superior	síncrono	Convidado	Oficina: Legendagem acessível	Atividade prática	Dúvidas			
							Pesquisadora	Estudo dirigido	Momento reflexivo em grupo	Grupo focal			
				Encontro 9			Convidado	Oficina: audiodescrição	Atividade prática	Dúvidas			
							Pesquisadora	Estudo dirigido	Momento reflexivo em grupo	Grupo focal Provocação Entregar o plano de aula - DUA			
			Coleta do saber formal	Unidade 5		Encontro 10	Planejamento de aula na perspectiva DUA	síncrono	Pesquisadora	Estudo dirigido	Apresentação do plano de aula - DUA	Grupo focal	
									Encontro 11	síncrono	Pesquisadora	Estudo dirigido	Apresentação de plano de aula - DUA
						Encontro 12		O pesquisador com deficiência visual	síncrono	Convidado	Roda de conversa	Relato de experiência	Dúvidas
										Pesquisadora	Estudo dirigido	Atividade reflexiva	Grupo focal Questionário final
		Encontro 13			Planejamento de aula na perspectiva DUA	síncrono		Pesquisadora	Estudo dirigido	Apresentação do plano de aula - DUA	Grupo focal		
		Encontro 14			Planejamento de aula na perspectiva DUA	síncrono		Pesquisadora	Estudo dirigido	Apresentação do plano de aula - DUA	Grupo focal		
			Encerramento Turma A	Questionário final									

Fonte: Elaboração própria (2025).

Final.

O início do plano contou com a apresentação da pesquisadora, dos participantes e do próprio projeto, bem como a formalização ética pelo TCLE, mostrando a preocupação em estabelecer vínculos de confiança e corresponsabilidade. Esse cuidado inicial se articula à Freire (1996), ao reconhecer que a pesquisa não se limita a um exercício técnico, mas se configura como um espaço de encontro, escuta e construção coletiva. Ao ouvir os participantes desde a sondagem e à definição conjunta do cronograma, cria-se um terreno fértil para a prática do diálogo, entendido como condição essencial para que o processo investigativo seja também emancipatório (Desgagné et. al., 2001).

Nesse sentido, o Plano de Ação materializa uma proposta de pesquisa formação que se alinha ao pensamento de Mészáros (2005), ao compreender que a educação não pode restringir-se à mera adaptação funcional às exigências do sistema. Mas deve, antes de mais nada, contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das estruturas sociais que reproduzem desigualdade e exclusão programada (Mbembe, 2018).

Ao centrar na permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, sendo sua manutenção por meio da acessibilidade e do enfrentamento do capacitismo, o Plano de Ação assume uma dimensão crítica, tornando-se, também, uma prática política, no sentido de enfrentamento das barreiras atitudinais e arquitetônicas que a universidade apresenta.

Assim, ao analisar o quadro que apresenta a estrutura do Plano de Ação, é possível observar que ele não é apenas uma sequência de atividades ou mais uma mera pesquisa. Ele tem o propósito não apenas de formação continuada, mas de instrumentalização da prática docente universitária. Ele constitui uma estratégia pedagógica, formativa e emancipatória, em que pesquisa e formação se entrelaçam, permitindo que a docência no Ensino Superior seja repensada a partir da perspectiva da inclusão, da crítica social e da prática transformadora.

6.1.2.1 Unidades Formativas

A escuta ativa foi decisiva para ajustar os objetivos formativos, reafirmando a necessidade de um percurso ancorado nas demandas concretas dos sujeitos envolvidos, desta maneira o Cronograma da formação docente foi ajustado de acordo com as necessidades dos docentes participantes.

As unidades formativas que compõem o Cronograma e o Plano de Ação seguem uma progressão cuidadosamente elaborada: partindo dos fundamentos da Educação

Especial, do histórico da deficiência visual e do enfrentamento ao capacitismo, avançando para a discussão sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Tal percurso evidencia uma lógica formativa, a qual a pesquisadora buscou como meio de, não apenas, elaborar o plano de ação, mas como ferramenta formativa crítica. Que visou fornecer ao docente mais que uma formação continuada, mas instrumentalizá-lo para que a partir disso sua prática docente seja adequada, prevendo as esferas de acessibilidade.

O Cronograma (Quadro 7) em conjunto com o Plano de Ação segue, assim, uma lógica formativa que não separa teoria e prática, mas as articula em constante movimento reflexivo. Trata-se de um processo que se aproxima da concepção de pesquisa formativa apresentada por Desgagné e colaboradores (2001). Na medida em que cada encontro possibilita não apenas a transmissão de conteúdo, mas a ressignificação da experiência docente por meio estudos dirigidos, rodas de conversa, relatos e momentos reflexivos em grupo (grupo focal).

Quadro 7. Cronograma – Formação Docente como Apoio a Estudantes com deficiência Visual – Turmas A e B.

SEMANA	DATA	UNIDADE APRENDIZAGEM INÍCIO/TÉRMINO	MATERIAL DE ESTUDO/ATIVIDADE	ATIVIDADE ALUNO
1	15/05 Síncrono	Projeto	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da pesquisadora; ● Apresentação do plano de ação do programa de formação e ajustes; ● Apresentação da atividade avaliativa; ● Apresentação dos participantes; ● Sondagem junto aos docentes sobre as temáticas a serem discutidas nos encontros. ● Definição do cronograma. ● Apresentação pessoal. ● Discussão inicial sobre docência para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. 	<p>Interação inicial</p> <p>Organização do cronograma em colaboração entre participantes e pesquisadora.</p> <p>Apresentação pessoal e laboral.</p> <p>Discussão das particularidades da docência para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.</p>
2	22/05 Síncrono	Unidade 1	<p>Fundamentos da Educação Especial Histórico da Deficiência visual e capacitismo</p> <p>Leitura de apoio:</p> <p>Carvalho, A. R.; Rocha, J. V.; Silva, V. L. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, pág. 17-36.</p> <p>Sugestão de documentário:</p> <p>DOCUMENTÁRIO. Visão histórica da deficiência.</p>	<p>Discussão e reflexão a respeito do histórico de deficiência e de pessoas com deficiência visual na sociedade.</p>

Continua...

Quadro 7. Cronograma – Formação Docente....

Continuação.

3	29/05 Assíncrono	Unidade 2	<p>Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior</p> <p>Leitura de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BRASIL. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu– 2013. • CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. • SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Acta Scientiarum Education, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. 	Leitura e estudo do material indicado.
4	05/06 Síncrono	Unidade 2	<p>Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior</p> <p>Convidado: xxxxxxxxx</p> <p>Serão discutidos pontos importantes para a compreensão das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.</p>	<p>Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.</p> <p>Provocação: observar os espaços onde atuam e refletir em como podem ser melhorados e se há apoio ao docente e acessibilidade aos discentes.</p>

Continua...

Quadro 7. Cronograma – Formação Docente....

Continuação.

5	12/06 Síncrono	Unidade 2	Deficiência visual Leitura de apoio: <ul style="list-style-type: none"> • UFPA. Orientações Pedagógicas e Técnicas Voltados Para o Relacionamento Com as Pessoas com Deficiência Visual. Cartilha. 3º Volume. Belém: UFPA, SAEST, 2018. 18 p. • PAULINO, V. C.; BARBOSA, L. M. M. Teorias da Aprendizagem: Deficiência visual. Santo André: UFABC, 2022. p. 12-41. Material Complementar VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático . São João Del-Rei: Agência Carcará, 2016. 132 p.	Leitura e estudo do material indicado. Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.
6	19/06 Síncrono	Unidade 3	Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA Convidada: xxxxxxxxxx Leitura de apoio: <ul style="list-style-type: none"> • Texto - Parte 1 xxxxxxxxxxxxxxxx aprendizagem. • Texto - Parte 2 xxxxxxxxxxxxxxxx. • Vídeo: Introdução minicurso DUA Material complementar: Texto: xxxxxxxxxxxxxx	Leitura e estudo do material indicado. Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas. Atividade Proposta: - Preencher "Prévia sondagem das barreiras de aprendizagem presentes nas nossas aulas e nas nossas turmas (atividade)" (documento <i>online</i> do <i>Google Classroom</i>)

Continua...

Quadro 7. Quadro 7. Cronograma – Formação Docente...

Continuação.

7	26/06 Síncrono	Unidade 3	<p>Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA Convidada: xxxxxxxxx</p> <p>Leitura de apoio</p> <p>SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Rev. bras. educ. espec., 26 (4), oct-dec, p. 733-768, 2020.</p> <p>Vídeos: - Vídeos 2, 3 e 4: Princípios do DUA - <i>Classroom</i></p>	<p>Leitura e estudo do material indicado.</p> <p>Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.</p> <p>Atividade proposta:</p> <p>- Consultar exemplos de planos de aula com DUA - Acessar e preencher modelo de plano de aula simplificado com DUA.</p>
8	03/07 Síncrono	Unidade 4	<p>Acessibilidade metodológica no Ensino Superior</p> <p>Oficina de legendagem acessível Convidada: xxxxxxxxx</p> <p>Leitura de apoio:</p> <p>CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. Cenas Educacionais, v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021.</p> <p>Material complementar:</p> <p>1. Tutorial de instalação do NVDA. 2. Manual: Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência. 3. Vídeos: GTI Acessibilidade – UFSCar.</p>	<p>Leitura e estudo do material indicado.</p> <p>Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.</p> <p>Atividade proposta:</p> <p>Explorar o material indicado. Instalar os <i>softwares</i> indicados e explorá-los.</p> <p>Atividade proposta:</p> <p>Escolher um texto para a atividade prática.</p>

Continua...

Quadro 7. Cronograma – Formação Docente....

Continuação.

9	10/07 Síncrono	Unidade 4	<p>Oficina de Audiodescrição Convidada: xxxxxxxxx</p> <p>Leitura de apoio:</p> <p>SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017.</p> <p>Material complementar:</p> <p>A Audiodescrição como Tecnologia em Livro Didático: Um Guia de Orientação aos Professores da Educação Básica.</p>	<p>Leitura e estudo do material indicado.</p> <p>Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.</p> <p>Atividade proposta:</p> <p>Selecionar uma imagem para fazer a audiodescrição.</p>
10	17/07 Síncrono	Unidade 5	<p>Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão.</p> <p>Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.</p>	Entregar o plano de aula.
11	24/07 Síncrono	Unidade 5	<p>Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão.</p> <p>Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.</p>	Apresentação do plano de aula.

Continua...

Quadro 7. Cronograma – Formação Docente....

Continuação.

12	31/07 Síncrono	Unidade 5	O Pesquisador com Deficiência Visual Convidado: xxxxxxxxx Leitura: XXXXXXXXXX Turma B – Encerramento. Os alunos discutirão quais contribuições o programa de formação lhes proporcionou e em que isso poderá lhes auxiliar no ensino a discentes com deficiência visual. Os alunos farão a avaliação da formação (Questionário).	Leitura e estudo do material indicado. Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas. Atividade proposta: Troca de experiências. Ler o texto e me enviar perguntas para o professor.
13 e 14	07/08 14/08 Apenas Turma A Síncrono	Unidade 5	Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão. Turma A – Encerramento. Os alunos discutirão quais contribuições o programa de formação lhes proporcionou e em que isso poderá lhes auxiliar no ensino a discentes com deficiência visual. Os alunos farão a avaliação da formação (Questionário).	Apresentação do plano de aula. Finalização do Programa de Formação Docente.
ATIVIDADES AVALIATIVAS				
Oficinas: Oficina de Legendagem e PDF acessível - peso 1 Oficina de Audiodescrição – peso 1				
Atividades reflexivas: Atividade 1 - Elaboração de um Planejamento de aula - peso 4 Atividade 2 - Apresentação do Planejamento de aula - peso 4				

Fonte: Elaboração própria (2023/2025).

Fim.

Legenda: Algumas referências foram suprimidas de modo a se respeitar a privacidade e proteger a identidade dos palestrantes convidados.

Os temas foram cuidadosamente organizados para construir um caminho de consciência e transformação em cada encontro, tanto no nível individual quanto coletivo. Em consonância com o que Freire (1996) defende como sendo, o verdadeiro sentido da educação um ato político de libertação.

Quanto ao emprego de oficinas sobre legendagem acessível e audiodescrição, as quais foram conduzidas por convidados e pela pesquisadora, elas representam um momento privilegiado de experimentação. Elas colocam os docentes em contato direto com recursos de acessibilidade, transformando a reflexão em vivência prática. Essa dimensão prática é decisiva para a formação, pois, como lembra Freire (1996), não há consciência verdadeira sem práxis, pensar e agir se entrelaçam no processo de libertação.

6.1.2.1.1 Unidade 1

A Unidade 1 foi desenvolvida nas semanas iniciais do curso de formação docente. A ela foi dedicada: apresentação do curso, ambientação dos participantes e escuta inicial de suas vivências docentes com estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Essa etapa foi estruturada em dois encontros síncronos, como mostra o Quadro 8.

O início da formação foi marcado pela apresentação da pesquisadora, dos participantes e do próprio plano de ação. Esse momento inicial, ainda que pareça burocrático, é carregado de sentido pedagógico: nele se estabeleceram os vínculos, a confiança e o espaço de diálogo. Como lembra Freire (1996), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.

Quadro 8. Unidade 1.

<u>Unidade 1 – Fundamentos da Educação Especial</u>	
Data de início e término: 15/05 a 22/05/2023 Duração: 8 dias Orientações gerais da Unidade 1 • Objetivos da Unidade 1: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar o histórico da Educação Especial. 2. Analisar a estrutura e funcionamento da Educação Especial a partir de elementos históricos. 3. Estudar e refletir sobre a história da pessoa com deficiência visual no Brasil. • Agenda:	
Nome da Atividade	Período previsto
15/05/2023 e 18/05/2023 - Síncrono Turmas diferentes de inscritos Acolhimento Apresentação da pesquisadora Apresentação dos participantes Apresentação do Plano de Ação Definição do cronograma Definição da plataforma virtual de ensino Definição de horário para desenvolvimento da formação docente (votação <i>online</i>)	15/05/2023 a 18/05/2023
22/05/2023 - Síncrono Fundamentos da educação especial e da pessoa com deficiência visual Sugestão de leitura do texto: CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, pág. 17-36. Sugestão de documentário DOCUMENTÁRIO. Visão histórica da deficiência. Acesso em 16 maio de 2023.	18/05/2023 a 22/05/2023

Fonte: Elaboração própria (2025).

A sondagem inicial sobre a experiência dos docentes junto a estudantes com deficiência visual permitiu mapear o saber prévio do grupo e identificar lacunas de conhecimento. A definição coletiva do cronograma revela a dimensão da autonomia e da corresponsabilidade dos participantes no processo, criando um espaço de acolhimento, escuta e colaboração.

Sob a ótica de Freire (1996), esse momento é fundamental para a educação dialógica, ao reconhecer os participantes como sujeitos políticos ativos, o processo se afasta de uma lógica bancária, em que o conhecimento é passado, e se aproxima de uma educação colaborativa, em que o conhecimento é construído. O ajuste do cronograma em diálogo com os participantes também fortalece esse caráter democrático e colaborativo.

Além disso, a discussão inicial sobre a docência para estudantes com deficiência visual permitiu identificar barreiras invisíveis no cotidiano acadêmico, preparando o

terreno para a problematização que viriam a ser discutida nas unidades subsequentes sobre inclusão, capacitismo e estigmatização.

Esse momento revelou percepções diversas sobre as barreiras institucionais e pedagógicas enfrentadas, bem como sobre as lacunas na formação inicial no tocante à acessibilidade e inclusão na Educação Superior. Aqui, o diálogo com Goffman (1988) se fez pertinente, ao compreender que a sociedade atribui estigmas e expectativas sociais aos sujeitos com deficiência, os docentes puderam começar a refletir sobre como suas próprias práticas reproduzem ou desafiam esses estigmas.

No segundo encontro da mesma unidade, foram abordados os fundamentos da Educação Especial e o percurso histórico da pessoa com deficiência visual. A atividade consistiu na discussão coletiva sobre as concepções de deficiência, especialmente no contexto educacional, ampliando a consciência crítica dos participantes acerca das contradições entre os dispositivos legais de inclusão e as desigualdades persistentes nas universidades.

Os debates fomentaram reflexões sobre o papel do docente frente aos desafios da acessibilidade, em consonância com os estudos de Carvalho e colaboradores (2013), Selau e Damiani (2017), Cabral, Orlando e Meletti (2020) e Silva (2023). Ao avançar para os fundamentos da Educação Especial e para o histórico da deficiência visual, o cronograma abriu espaço para uma discussão crítica sobre o capacitismo.

O diálogo das referências indicadas com Goffman (1988) e Marco (2020) foi inevitável e possibilitou discussões enriquecedoras entre os participantes. A análise desses dois autores auxiliou a compreender como a marca social da deficiência é construída, reproduzida e, muitas vezes, usada para justificar exclusões e segregações.

O capacitismo estrutural, como forma de estigmatização, naturaliza desigualdades e impede que docentes e instituições reconheçam a potência dos estudantes com deficiência visual. Essa discussão se torna ainda mais relevante quando articulada ao documentário sugerido, que propiciou uma visão histórica da deficiência e evidenciou as transformações, e resistências, das concepções sociais ao longo do tempo.

6.1.2.1.2 Unidade 2

Nos encontros da Unidade 2 (Quadro 9), o cronograma direciona os participantes para o cerne do problema: a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino

Superior. Assim, a Unidade 2 inicia a discussão sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência visual, um ponto central na garantia de inclusão real.

Quadro 9. Unidade 2.

<u>Unidade 2 - Acesso e permanência de estudantes com DV na Educação Superior brasileira</u>	
<p>Data de início e término: 23/05/23 a 12/06/23 Duração: 22 dias</p> <p style="text-align: center;">Orientações gerais da Unidade 2</p> <p>● Objetivos da Unidade 2: Expor e discutir aspectos sobre o ensino de estudantes com deficiência visual e seu contexto social e político na Educação Superior Brasileira.</p> <p>● Agenda:</p>	
Nome da Atividade	Período previsto
<p>29/05/2023 - Assíncrono</p> <p>Atividade de leitura de texto:</p> <p>INEP. Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2016. CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Acta Scientiarum Education, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017.</p>	<p>23/05/23 a 29/06/23</p>
<p>05/06/2023 - Síncrono</p> <p>Ações de Acessibilidade para pessoas com Deficiência e com Deficiência Visual na UFSCar Me Convidado</p> <p>Compartilhando saberes: Discussão sobre pontos importantes que destacaram sobre as leituras realizadas em 29/05/23</p>	<p>30/05/23 a 05/06/23</p>
<p>12/06 - Síncrono</p> <p>Deficiência visual</p> <p>Leitura de apoio: UFPA. Orientações Pedagógicas e Técnicas Voltados Para o Relacionamento Com as Pessoas com Deficiência Visual. Cartilha. 3º Volume. Belém: UFPA, SAEST, 2018. 18 p. PAULINO, V. C.; BARBOSA, L. M. M. Teorias da Aprendizagem: Deficiência visual. Santo André: UFABC, 2022. p. 12-41.</p> <p>Material Complementar: VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático. São João Del-Rei: Agência Carcará, 2016. 132 p.</p>	<p>07/06/2023 a 12/06/2023</p>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa unidade foi dedicada ao debate sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, um momento decisivo do cronograma. Uma vez que deslocou o foco da teoria para o enfrentamento direto das barreiras institucionais

e pedagógicas que marcam a experiência universitária desses sujeitos. As atividades propostas - leitura de textos orientadores, discussão coletiva e reflexão sobre os espaços de atuação docente - não tiveram apenas caráter informativo, mas configuraram um convite à problematização crítica do próprio espaço acadêmico, desvelando as contradições que o constituem.

A primeira atividade foi assíncrona e teve como foco estudar e refletir sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, abordando temas como ingresso, barreiras, serviços de apoio e políticas públicas. Os docentes realizaram leituras de textos selecionados, como o Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013), além dos artigos de Cabral, Orlando e Meletti (2020) e Selau e Damiani (2017).

O encontro levantou observações que dialogam com Mézáros (2005), uma vez que o autor aponta que a lógica do capital transforma a educação em mercadoria e reforça exclusões. Aqui os docentes levantaram questões importantes quanto a necessidade de se ter regras bem definidas sobre avaliações dos espaços da universidade, as diferenciações entre instituições públicas e privadas, além de debaterem a respeito da educação mercadológica.

Quando a lógica do capital é aplicada ao campo da inclusão, essa análise revela que o acesso formal garantido por leis não basta. Sem transformações estruturais, os estudantes permanecem “incluídos/excluídos”, tolerados pela instituição, mas não efetivamente acolhidos em sua integralidade. Indo ao encontro das reflexões e debates que ocorreram durante o encontro, nas duas turmas, dialogando com a necessidade de se fazer na prática uma educação que, de fato, inclua, sendo necessária a formação inicial do docente.

No encontro síncrono seguinte, promoveu-se um debate crítico dos textos indicados, com destaque para os obstáculos enfrentados por estudantes com deficiência visual na universidade e para a insuficiência das medidas paliativas de inclusão. Os participantes foram convidados a relatar experiências da prática docente. As leituras possibilitaram a roda de conversa com o palestrante convidado, que tem baixa visão, discutindo os instrumentos legais que a universidade dispõe e a realidade institucional atual.

Goffman (1988) contribui para essa compreensão ao mostrar como a visibilidade e a representação social afetam diretamente a experiência de grupos estigmatizados. Assim, a presença do convidado possibilitou aos docentes visualizarem as múltiplas

potencialidades e capacidades contidas em seus alunos e perceber que é possível quando se há acessibilidade.

Em um segundo momento do encontro, os participantes foram convidados a refletir sobre barreiras concretas, observando os espaços onde atuam e a considerarem estratégias para melhorar a acessibilidade. Este exercício pode conectar teoria e prática, sendo coerente com a proposta da formação, possibilitando a manutenção da permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, por meio das esferas de acessibilidade e da prática docente, em que reflexão e ação se alimentam mutuamente.

Já no estudo sobre a deficiência visual, terceiro encontro da unidade, ao discutir orientações pedagógicas, teorias de aprendizagem e práticas concretas, evidenciou-se uma articulação entre teoria e prática. Esse movimento vai ao encontro de Mbembe (2018), para quem a exclusão de grupos sociais deve ser entendida no interior de uma lógica necropolítica que decide quem merece viver plenamente e quem será condenado a existir nos limites da sobrevivência.

Quando os recursos pedagógicos não contemplam estudantes com deficiência visual, perpetua-se uma necropolítica educacional que naturaliza a precariedade como destino. Assim, a formação convidou os docentes a se perceberem não apenas como transmissores de conteúdo, mas como agentes de transformação do espaço acadêmico.

Goffman (1988) contribui para compreender como o estigma social se inscreve no cotidiano universitário. A reflexão sobre a acessibilidade também se aproxima de Saviani (1998, 2008, 2009), ao colocar o foco na mediação educacional, em que o docente deve ser capaz de transformar as condições de aprendizagem, ajustando metodologias e recursos às necessidades de todos os estudantes, o que dialoga diretamente com Desgagné e colaboradores (2001).

Esse movimento vai ao encontro de Freire (1996), quando afirma que a conscientização se dá a partir da leitura crítica da realidade. Ao provocar os docentes a observarem seus espaços de trabalho e refletirem sobre a acessibilidade ofertada, as atividades não ofereceram respostas prontas, mas desafiaram-nos a pensar, dialogar e agir. Essa perspectiva foi fundamental para que a formação não se limitasse a um exercício formal, mas se tornasse experiência transformadora.

Mészáros (2005) lembra que tal transformação não é apenas pedagógica, mas profundamente política e ética, pois implica enfrentar os mecanismos de reprodução das desigualdades. É nesse ponto que Saviani (2008) contribui ao situar a docência como prática social, que precisa integrar teoria, prática e reflexão crítica.

As leituras propostas explicitam que a exclusão não se reduz a episódios pontuais, mas constitui um padrão de funcionamento das instituições. Nesse sentido, a reflexão coletiva possibilitou aos docentes perceberem que o estigma da deficiência visual não está nos sujeitos, mas nos modos como a universidade organiza seus espaços, currículos e práticas avaliativas, beneficiando estudantes típicos e excluindo os atípicos.

Assim, a Unidade 2 materializou esse horizonte ao propor que os docentes não apenas conhecessem documentos normativos, como o Programa Incluir (Brasil, 2013), mas que refletissem sobre como tais orientações podem se efetivar na vida cotidiana da sala de aula e na permanência real de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, sendo ele público, privado ou outros.

Essa percepção se alinha ao alerta de Mbembe (2018) sobre a exclusão estrutural. A ausência de recursos, materiais acessíveis ou apoio institucional não é casual, mas parte de uma lógica que historicamente marginaliza determinados corpos e saberes. Ao propor a observação crítica do próprio espaço de trabalho, a formação tenciona essa lógica, abrindo possibilidades de repensar uma universidade que, de fato, acolha a diversidade.

Assim, a formação não se constituiu em apenas uma sequência de leituras e encontros, mas um percurso de conscientização crítica, preparando os docentes para reconhecer a inclusão como prática viva e situada. Essa unidade, ao tematizar diretamente o acesso e a permanência, constitui uma ponte fundamental entre a problematização inicial da Unidade 1 e o aprofundamento prático-metodológico das Unidades 3 e 4. É, portanto, um eixo articulador que conecta a reflexão teórica ao compromisso político de transformar o Ensino Superior em espaço de direito e não de privilégio.

6.1.2.1.3 Unidade 3

A Unidade 3 (Quadro 10) é dedicada ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), constituindo um ponto de inflexão no cronograma da formação, pois desloca a discussão da acessibilidade de um plano meramente normativo para uma perspectiva pedagógica transformadora. Aqui, o foco está na elaboração de planos de aula acessíveis, com consultas a exemplos e preenchimento de modelos simplificados.

Essa etapa concreta permitiu a transposição da teoria para a prática pedagógica, transformando conhecimento em ação. Aqui, o DUA é colocado como proposta metodológica. Essa escolha é coerente com o avanço da discussão, depois de

compreender os fundamentos e reconhecer as barreiras, tornou-se necessário propor caminhos concretos para superá-las.

Quadro 10. Unidade 3.

<u>Unidade 3 - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a DV na Educação Superior brasileira</u>	
<p>Data de início e término: 13/06/23 a 26/06/23 Duração: 14 dias Orientações gerais da Unidade 3 • Objetivos da Unidade 3: Conhecer e explorar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). • Agenda:</p>	
Nome da Atividade	Período previsto
<p>19/06/2023 – Síncrono</p> <p>Conhecendo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Profa. Dra. convidada</p> <p>Leitura de apoio: Texto - Parte 1 xxxxxxxxxxxxxxxx aprendizagem. Texto - Parte 2 xxxxxxxxxxxxxxxx. Vídeo: Introdução minicurso DUA Material complementar: Texto: xxxxxxxxxxxxxxxx</p>	<p>13/06/23 a 19/06/23</p>
<p>26/06/2023 – Síncrono</p> <p>Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA Convidada: xxxxxxxxx</p> <p>Leitura indicada de texto: SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Rev. bras. educ. espec., 26 (4), oct-Dec, p. 733-768, 2020. Vídeos: - Vídeos 2, 3 e 4: Princípios do DUA - <i>Classroom</i> Material complementar: CAST. Center for Applied Special Technology - CAST. (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing. RAPP, W. H. (2014). Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners. Baltimore: Paul Brookes Publishing. RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G., DALEY, S. G., & ROSE, L. T. (Eds.) (2012). A research reader in universal design for learning. Cambridge, MA: Harvard Education Press.</p>	<p>20/06/23 a 26/06/23</p>

Fonte: Elaboração própria (2025).

A atividade consistiu na leitura do material indicado, com reflexões escritas sobre a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem nas práticas pedagógicas dos participantes. Em seguida, aprofundou-se a temática com a mediação de uma convidada, com visão monocular, possibilitando aos participantes uma perspectiva real das

potencialidades de pessoas com deficiência visual com condições diferentes. Os docentes foram convidados a elaborar planos de aula fundamentados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, integrando acessibilidade curricular e equidade educacional.

Esta unidade inaugura a aplicação prática do DUA. O estudo de materiais e vídeos, somado à atividade de sondagem das barreiras de aprendizagem nas próprias turmas, permitiu que os docentes começassem a identificar obstáculos concretos em seu cotidiano. O exercício de sondagem das barreiras é coerente com esse princípio, pois coloca o docente como protagonista da análise crítica de sua própria prática. Mészáros (2005) reforça a importância de questionar as estruturas vigentes. Ao aplicar o DUA, os docentes não adaptam apenas suas aulas, mas passam a interrogar a lógica de exclusão embutida em métodos tradicionais de ensino.

Deste modo, um ponto central do Cronograma está na introdução do DUA. Ao dedicar uma unidade específica ao tema, o curso de formação docente amplia as possibilidades de que a reflexão se traduza em prática docente concreta. Especialmente ao propor a elaboração e o planejamento de aulas empregando a perspectiva do DUA.

As leituras e vídeos sobre o DUA, acompanhados de atividades práticas (como a sondagem de barreiras e o preenchimento de modelos de plano de aula), convidaram os docentes a ressignificarem suas práticas. Assim, a formação, nesse ponto, deixa de ser apenas discursiva e assume caráter transformador e generativo, pois exige dos participantes um exercício prático de repensar suas estratégias de ensino, tornando-as mais acessíveis e inclusivas, gerando novos saberes e perspectivas.

Dialogando com Goffman (1988), é possível compreender a potência da prática docente nesse contexto. Ao discutir o estigma, ele evidencia como representações sociais de incapacidade podem se perpetuar de forma silenciosa. A inserção do DUA na formação docente constitui, assim, uma prática de desestigmatização, na medida em que reconhece a deficiência visual não como limitação individual, mas como questão de barreiras pedagógicas e institucionais a serem superadas.

Para Freire (1996), não há aprendizagem verdadeira sem a vivência do diálogo e da problematização, que desafiam os sujeitos a transformar a realidade. Ao elaborar planos de aula que incorporam o DUA, os docentes foram convocados a repensar suas práticas a partir da realidade concreta de estudantes com deficiência visual, tornando a formação um espaço de conscientização crítica e de produção de novos saberes.

Esse movimento se articula com o pensamento de Saviani (2008, 2009), que defende um Ensino Superior em que teoria e prática se complementam e que tem no trabalho um princípio educativo fundamental. O exercício de planejamento docente baseado no DUA materializa exatamente essa unidade, pois coloca os professores diante da necessidade de superar a fragmentação do saber e de situar o trabalho pedagógico como prática social. Nesse sentido, o DUA não é apenas um recurso metodológico, mas uma via para democratizar o Ensino Superior, ampliando as condições de acesso e permanência.

Ao mesmo tempo, Mészáros (2005) lembra que toda transformação educacional é inseparável das dimensões políticas e sociais. O exercício de planejar com base no DUA não é neutro, ele tenciona as estruturas de reprodução da exclusão ao afirmar que todos os estudantes têm direito a participar plenamente do processo educativo.

Mbembe (2018), nesse ponto, é incisivo ao lembrar que a exclusão não se restringe à falta de recursos, mas está entranhada na própria organização institucional. Ao propor a elaboração de planos acessíveis, a formação confronta os docentes com a necessidade de reconfigurar a universidade para além de seus limites tradicionais, combatendo desigualdades estruturais, por meio da adoção do DUA nos Projetos Pedagógicos de Cursos dos cursos superiores e do combate às barreiras atitudinais e físicas.

Dessa forma, a Unidade 3 articula teoria, prática e crítica social de maneira a fortalecer o objeto de estudo desta tese. Ao vivenciarem o DUA não apenas como teoria, mas como prática de planejamento, os docentes se aproximam de uma docência inclusiva e transformadora, em que o direito à educação se efetiva na sala de aula e não apenas no discurso institucional.

6.1.2.1.4 Unidade 4

A Unidade 4 constituiu o eixo prático da formação. Os participantes exploraram leituras sobre recursos metodológicos acessíveis, como: legendagem, PDF acessível, leitores de tela, aplicativos, recursos de acessibilidade para aparelhos móveis e audiodescrição; e estudo com base no texto de Correia, Lacerda e Soares (2021), e outros.

Foram orientados a instalar e explorar ferramentas como o NVDA¹⁶, e a produzir legendas acessíveis e PDFs adaptados.

Os encontros (Quadro 11) marcaram uma virada prática com as oficinas de legendagem acessível e de audiodescrição. Essas experiências formativas foram fundamentais, pois permitiram que os docentes experimentassem, em primeira pessoa, os desafios da (in)acessibilidade.

Quadro 11. Unidade 4.

<u>Unidade 4 - Acessibilidade para Pessoas com Cegueira e Baixa Visão</u>	
Data de início e término: 27/06/2023 a 10/07/2023 Duração: 15 dias	
Orientações gerais da Unidade 4 <ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos da Unidade 4: Explorar recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Legendagem, PDF acessível e leitores de tela. ● Agenda: 	
Nome da Atividade	Período previsto
03/07/2023 - Síncrono Acessibilidade metodológica no Ensino Superior Oficina de Legendagem Acessível Prof.ª Dra. convidada Leitura de apoio: CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. Cenas Educacionais , v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. Material complementar: 1. Instalação do NVDA 2. Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência 3. Vídeos: GTI Acessibilidade - UFSCar	27/06/2023 a 03/07/2023
10/07/2023 - Síncrono A audiodescrição como apoio a estudantes com deficiência visual Oficina de Audiodescrição Profa. Dra. convidada Leitura de apoio: SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais , São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017. Material complementar: A Audiodescrição como Tecnologia em Livro Didático: Um Guia de Orientação aos Professores da Educação Básica.	04/07/2023 a 10/07/2023

Fonte: Elaboração própria (2025).

¹⁶ “NVDA é uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o *Windows* para facilitar a inclusão digital de deficientes visuais. NVDA é um acrônimo para “*NonVisual Desktop Access*”, traduzido para o português, significa *desktop* de acesso não visual” (<https://www.tcees.tc.br/acessibilidade/leitor-de-tela-nvda/>).

No encontro síncrono os docentes realizaram uma oficina prática com base nos materiais e orientações indicados, ampliando seu repertório técnico e pedagógico. A atividade prática seguinte teve como foco a audiodescrição como tecnologia assistiva no Ensino Superior, orientada pela leitura de Souza (2017) e materiais complementares do GTI Acessibilidade (UFSCar). Os participantes realizaram a audiodescrição de imagens e, ao final, foram orientados quanto a entrega do planejamento de aula sob a perspectiva DUA.

A oficina de legendagem acessível foi um dos pontos centrais para experimentação prática de inclusão¹⁷. A interação com tecnologias assistivas permitiu que os docentes compreendessem a importância de recursos adaptativos. Freire (1996) enfatiza que aprender fazendo é essencial para incutir conhecimento crítico. A atividade prática tornou a acessibilidade concreta e significativa, aproximando teoria e prática.

Por sua vez, a oficina de audiodescrição ofereceu aos docentes a experiência direta de produzir recursos que garantam a participação plena de estudantes com deficiência visual. Aqui, Goffman (1988) auxilia a compreender o impacto social da visibilidade e da representação. Saviani (1998, 2008, 2009) reforça que tais práticas não são complementares, mas centrais para uma educação de qualidade e socialmente justa. Ao que Mbembe (2018) alerta para o risco da exclusão estrutural quando recursos são insuficientes ou inexistentes.

As oficinas de legendagem acessível e de audiodescrição se inseriram como momentos privilegiados de articulação entre teoria e prática, configurando-se como experiências fundamentais para consolidar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Ao vivenciarem diretamente o uso de tecnologias assistivas e a produção de recursos de acessibilidade, os docentes compreenderam que tais práticas não são adicionais ou periféricas, mas centrais para garantir que o estudante não apenas ingresse na universidade, mas encontre condições de aprendizagem que respeitem sua singularidade.

Sob as lentes de Goffman (1988) é possível compreender a importância dessa vivência, pois ao entrar em contato com práticas acessíveis, os docentes desestabilizam

¹⁷ Embora tenham sido orientados quanto a fazerem sua audiodescrição de modo prático desde o primeiro encontro formal da formação. A pesquisadora, na oportunidade se audiodescreveu e orientou aos participantes como realizarem suas audiodescrições, o que foi adotado na formação como prática consistente.

estigmas e preconceitos, reconhecendo que a barreira não está no sujeito, mas no ambiente social. A prática da audiodescrição, por exemplo, tem um papel humanizador porque devolve a estudantes cegos ou com baixa visão o direito à experiência estética e cultural, frequentemente negado. Produzir legendas acessíveis e audiodescrições, portanto, não é apenas uma tarefa pedagógica, mas um gesto político de enfrentamento ao estigma e de reconhecimento da dignidade do outro.

Freire (1996) destaca que o conhecimento se constrói na ação-reflexão-ação, e, nesse sentido, a experimentação prática nessas oficinas possibilitou que os docentes compreendessem a dimensão crítica da acessibilidade. Não se tratou de uma aprendizagem meramente técnica, mas de um exercício de humanização, no qual a docência se compromete com a transformação da realidade. Já Saviani (1998, 2008, 2009) destaca que a educação deve ser compreendida como prática social, e é exatamente isso que o cronograma realiza neste ponto, articula teoria e prática em oficinas que aproximam os docentes de sua responsabilidade social.

Mbembe (2018) reforça essa dimensão ao alertar que a exclusão não se limita à ausência de recursos, mas se inscreve estruturalmente nas formas de organização institucional. Assim, quando a universidade falha em prover materiais acessíveis, ela perpetua desigualdades históricas que afetam a permanência dos estudantes com deficiência visual. É nesse ponto que Saviani (1998, 2008, 2009) evidencia a importância da práxis educativa, uma vez que sendo a acessibilidade uma condição intrínseca para o homem e sua educação, ela não pode ser entendida como recurso complementar, mas deve ser ofertada com qualidade, de maneira equitativa e socialmente justa.

Ao transformar a reflexão em vivência, as oficinas concretizam a ideia de que a permanência de estudantes com deficiência visual depende não apenas de políticas e documentos institucionais, mas, sobretudo, da prática cotidiana do docente. Essa, por sua vez, só será inclusiva e efetivada quando o pensar e agir se entrelaçarem em um processo de libertação coletiva. Dessa maneira, a formação docente não apenas sensibiliza, mas instrumentaliza professores para promoverem a manutenção, de fato, do acesso e da permanência no Ensino Superior.

6.1.2.1.5 Unidade 5

A Unidade 5 voltou-se à sistematização dos planos de aula na perspectiva DUA e à avaliação do percurso formativo. A unidade foi dedicada à socialização dos planos de

aula elaborados pelos docentes e à roda de conversa com um pesquisador com deficiência visual (cegueira), que contribuiu para a reflexão crítica sobre experiências reais de inclusão e desafios pedagógicos.

Sendo os últimos encontros, os docentes apresentaram seus planos de aula, discutiram contribuições do curso de formação docente e realizaram a avaliação final a respeito da formação docente por meio de formulário eletrônico, como mostra o Quadro 12. Esse momento é simbólico pois encerra-se o ciclo formativo e abre-se a possibilidade de continuidade pela práxis cotidiana.

Nos encontros 1, 2, 4 e 5 da unidade, os docentes apresentaram seus planos de aula acessíveis, elaborados ao longo da formação, em um espaço de partilha e problematização coletiva, com adendo de que em decorrência da turma B ter cinco participantes, a turma terminou antes da turma A. A apresentação dos planos de aula na perspectiva do DUA, marca o ápice da formação. Esse momento exigiu sistematização, devolutiva crítica e integração dos saberes construídos ao longo do percurso.

Em que o espaço formativo se deslocou do estudo teórico para a produção e socialização da prática docente. Inspirado em Freire (1996) e Desgagné e colaboradores (2001), esse foi o momento em que o diálogo se concretizou como troca horizontal de saberes, em que os docentes deixam de ser participantes receptores de conteúdos e passam a ser agentes ativos na formação, compartilhando suas próprias estratégias pedagógicas. Nessa troca, a práxis se faz visível, unindo teoria e prática.

Quadro 12. Unidade 5.

<u>Unidade 5 – Prática Pedagógica no contexto inclusivo na Educação Superior brasileira com estudantes com Cegueira ou Baixa Visão</u>	
Data de início e término: 11/07/2023 a 31/07/2023 Turma B // até 14/08/2023 Turma A	
Duração: 21 dias	
Orientações gerais da Unidade 5	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da Unidade 5: Elaborar Planejamento e refletir sobre a prática Pedagógica no contexto inclusivo com estudantes com baixa visão ou cegueira na Educação Superior brasileira. • Agenda: 	
Nome da Atividade	Período previsto
17/07/2023 – Síncrono Atividade de Planejamento de aula Discussão e apresentação de planejamento de Plano de Aula.	11/07/2023 a 17/07/2023
24/07/2023 - Síncrono Apresentação do plano de aula. Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão. Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.	18/07/2023 a 24/07/2023
31/07/2023 - Síncrono Síncrono - O Pesquisador com Deficiência Visual Relato de experiência Trajetória escolar da pessoa com cegueira no sistema educacional brasileiro e formação na Educação Superior brasileira Prof. Dr. Convidado Sugestão de leitura: XXXXXXXXXXXX Finalização Turma B – Avaliação do Programa de formação de docentes universitários com foco no apoio a estudantes com deficiência visual	25/07/2023 a 31/07/2023
07/08/2023 - Síncrono Apresentação do plano de aula. Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão. Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.	01/08/2023 a 07/08/2023
14/08/2023 Apresentação do plano de aula. Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão. Finalização Turma A - Avaliação do Programa de formação de docentes universitários com foco no apoio a estudantes com deficiência visual	08/08/2023 a 14/08/2023

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados da pesquisa (2025).

No terceiro encontro realizou-se uma roda de conversa com um docente universitário cego convidado, cuja presença trouxe contribuições significativas ao evidenciar as intersecções entre deficiência, subjetividade e reconhecimento, dialogando com Goffman (1988) e Camargo (2022). Esse momento abriu espaço para a escuta do pesquisador com deficiência visual, que contribuiu com suas próprias experiências. A presença dos palestrantes com deficiência visual ao longo da formação reafirmou o caráter humanizado e emancipatório desta pesquisa, uma vez que não se falou apenas “sobre” a deficiência visual, mas “com” aqueles que vivenciam essa condição.

A presença do pesquisador desloca o centro da formação, possibilitando que o estigma, discutido por Goffman (1988) e o capacitismo, discutido por Marco (2020), fossem ressignificados pela experiência viva. O contato direto rompe estereótipos e amplia a compreensão sobre barreiras enfrentadas na prática científica e acadêmica. Aqui, como reforça Mészáros (2005), a dimensão política e ética da transformação aparece claramente, ao ouvir o pesquisador, os participantes se confrontam com a realidade de como a exclusão se sustenta e de como pode ser superada pela coletividade crítica.

A socialização dos planejamentos de aula sob a perspectiva DUA aprofunda o exercício dialógico. Com base em Mbembe (2018), compreende-se que não basta reproduzir planos acessíveis como formalidade institucional, mas sim pensar em transformar as práticas para que a inclusão seja parte constitutiva da universidade. Os planos de aula apresentados são, portanto, mais que atividades pontuais, tornam-se ensaios de uma reestruturação institucional cotidiana, operada no fazer pedagógico.

O encerramento destinou-se à avaliação do curso e à reflexão sobre suas contribuições para a prática docente. Nessa última sessão, os participantes analisaram criticamente como o percurso formativo os instrumentalizou para o enfrentamento das barreiras educacionais e para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e equitativos.

Os respectivos encontros de encerramento, acompanhados do questionário final, não apenas sistematizam a pesquisa, mas possibilitam que os participantes reflitam sobre o processo vivido. Esse movimento de retorno ao grupo e de síntese se inscreve na lógica da pesquisa colaborativa e formativa, uma vez que não se tratou de extrair dados de forma unilateral, mas de devolver à comunidade participante o conhecimento produzido coletivamente.

Seguindo a lógica de Freire (1996), onde o diálogo se consolida no exercício de autoavaliação e avaliação da formação, o grupo não apenas expôs o que aprendeu, mas

analisou criticamente em que medida a experiência poderá impactar a docência com estudantes com deficiência visual. Retoma-se aqui Saviani (1998, 2008, 2009), ao destacar a práxis como movimento de ida e volta entre teoria, prática e reflexão crítica.

Nesse ponto, a experiência formativa não se encerra, mas se projeta como continuidade, alimentando futuras práticas inclusivas. Tal afirmação é confirmada ao passo que os docentes solicitam formar um grupo de pesquisa colaborativa com a pesquisadora e mantem-se no grupo eletrônico de *WhatsApp*, firmemente até o encerre desta pesquisa, inclusive estando alguns presentes na ocasião da defesa desta tese.

Em síntese, o curso de formação docente constituiu-se como uma prática formativa situada, orientada pela escuta sensível, pela problematização das condições institucionais e pela reconstrução crítica das práticas pedagógicas. A adoção da pesquisa-formação (Desgagné et. al., 2001) como método de pesquisa, o uso do Plano de Ação baseado em Triviños (2017) e a aplicação do DUA no planejamento da formação docente permitiram a articulação entre rigor acadêmico e transformação concreta.

Tais práticas descrevem e reafirmam o compromisso adotado nesta pesquisa doutoral com a construção e efetivação do direito à Educação Superior equitativa, inclusiva e comprometida com os direitos das pessoas com deficiência visual.

6.2 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A partir da análise qualitativa dos dados analisados do questionário inicial, grupo focal e relatos dos docentes, observa-se um panorama complexo e revelador sobre as experiências docentes diante da inclusão de estudantes com deficiência visual. Os dados apresentados no Quadro 13 e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2022) são provenientes do questionário inicial.

Quadro 13. Frequência de menções dos eixos de análise nas falas docentes do grupo focal.

Eixo de Análise	Evidências Empíricas (Falas e Frequência)	Análise Crítica
Atuação docente diante de estudantes com deficiência visual	<ul style="list-style-type: none"> - 3 docentes relatam acolhimento individualizado. - Ênfase na escuta ativa e adaptação progressiva. 	Demonstra esforço ético na prática pedagógica, ainda que sem apoio sistemático. Remete à ética da alteridade e ao compromisso histórico defendido por Saviani (1998, 2008, 2009).
Dificuldades enfrentadas	<ul style="list-style-type: none"> - 4 docentes mencionam ausência de formação específica. - 2 relatam escassez de materiais acessíveis. - 1 menciona sobrecarga e ausência de apoio institucional. 	Traduz contradições estruturais denunciadas por Mészáros (2005), refletindo a precarização do trabalho e os limites da responsabilização individual dos docentes.
Recursos e ferramentas utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de descrição oral e áudio. - Apoio de profissionais de Educação Especial. - Criatividade como compensação à falta de estrutura. 	Revela esforço criativo em um contexto de ausência de condições objetivas. Vincula-se à resistência pedagógica frente à necropolítica institucional apontada por Mbembe (2018).
Propostas metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - 3 docentes usam metodologias ativas (projetos, jogos, grupos). - Práticas baseadas em oralidade e estímulo ao tato. - Flexibilização curricular destacada por 1 docente. 	Aposta pedagógica alinhada à perspectiva histórico-crítica (Saviani, 1998, 2008, 2009), embora fragmentada pela ausência de planejamento coletivo e formação específica.
Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - 5 docentes afirmam não ter tido preparo na graduação. - Necessidade de formação continuada. - Aprendizado ocorre por tentativa, erro e troca com pares. 	Expõe a necropolítica formativa (Mbembe, 2018), que invisibiliza a deficiência e transfere a responsabilidade ao indivíduo, reforçando o estigma descrito por Goffman (1988).

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados da pesquisa (2025).

A análise do quadro evidencia a frequência de menções dos eixos de análise nas falas docentes, trazendo à tona dimensões estruturais e pedagógicas que atravessam a prática docente frente à inclusão de estudantes com deficiência visual. A análise crítica desses dados revela não apenas iniciativas individuais de acolhimento, mas as contradições de um sistema educacional que dá o acesso e delega a responsabilidade da inclusão quase exclusivamente ao professor, sem garantir a permanência por meio da falta de condições estruturais e formativas necessárias.

No eixo “atuação docente diante de estudantes com deficiência visual”, a ênfase na escuta ativa e no acolhimento individualizado mostra um movimento ético e humanizador na prática pedagógica. Como lembra Freire (1996), a escuta atenta e o diálogo são fundamentos de uma prática docente comprometida com a humanização e com a superação da opressão.

Tal postura docente remete também à ética da alteridade, assumindo a inclusão como compromisso ético-político, e encontra respaldo na pedagogia histórico-crítica de

Saviani (1998, 2008, 2009), ao entender a educação como mediação intencional e coletiva, voltada à emancipação. Assim, ainda que isolada, a atitude docente expressa uma resistência à lógica da homogeneização dos estudantes que historicamente exclui quem foge à normalidade.

No eixo “dificuldades enfrentadas”, os relatos de ausência de formação específica, falta de materiais acessíveis e sobrecarga docente explicitam a contradição entre o discurso inclusivo e a realidade institucional. Tal cenário dialoga com as análises de Mészáros (2005), que aponta a precarização e o processo de responsabilização individual dos sujeitos diante de problemas estruturais do capital.

Dessa maneira, no contexto da inclusão, essa precarização se traduz na invisibilização da deficiência, no quesito formativo e do planejamento pedagógico. Assim, o peso da inclusão recai sobre a atuação individual do professor, sem respaldo em políticas institucionais consistentes, revelando um quadro de exclusão estrutural no Ensino Superior

Ainda, eixo “recursos e ferramentas utilizados”, a criatividade docente - expressa no uso da descrição oral, apoio de profissionais da Educação Especial e adaptações improvisadas - mostra-se como forma de resistência. O fato de os docentes recorrerem à oralidade e ao som, ainda que limitados, revelam a busca por meios de acesso em meio à escassez de recursos.

Nessa perspectiva, as práticas docentes adotadas pelos participantes podem ser compreendidas como tentativas de resistência diante de uma necropolítica institucional (Mbembe, 2018), que ao negligenciar a garantia de acessibilidade, cria barreiras que inviabilizam a plena participação de estudantes com deficiência visual. Ao mesmo tempo, tais estratégias confirmam o que Silva e Costa (2023) identificam em sua pesquisa, sobre atividades acadêmicas realizadas pelos estudantes com deficiência visual, apesar de atravessadas por barreiras, evidenciam agenciamento próprios e desvelam os limites das práticas docentes quando essas se apoiam apenas em iniciativas isoladas.

Quanto ao eixo “propostas metodológicas” indica abertura à inovação, sobretudo pelo uso de metodologias ativas, práticas de oralidade e estímulo ao uso de vias sensoriais como o tato. Trata-se de uma aposta pedagógica relevante, pois amplia os canais de acesso e aprendizagem. A centralidade na oralidade e no tato possibilita a valorização da experiência concreta dos sujeitos, reconhecendo a corporeidade e os sentidos como mediadores do conhecimento. Como destaca Saviani (1998, 2009), sem uma

intencionalidade coletiva e crítica, a educação corre o risco de se restringir a iniciativas pontuais, incapazes de enfrentar estruturalmente a exclusão.

Por sua vez, o eixo da “formação inicial” revela o ponto mais crítico, a ausência de preparo na formação inicial, a necessidade permanente de formação continuada e a dependência da troca com pares. Essa realidade desvela uma necropolítica (Mbembe, 2018) formativa, na medida em que a deficiência é invisibilizada na estrutura da formação docente, desloca-se a responsabilidade para o esforço individual.

Goffman (1988) ajuda a compreender o efeito desse apagamento, ao reforçar o estigma sobre a deficiência, o professor, sem repertório crítico, tende a lidar com ela como “desvio” ou exceção, e não como dimensão constitutiva da educação. A análise de Silva e Costa (2023) reforça essa leitura ao mostrar que a ausência de planejamento formativo consistente repercute diretamente nas condições de aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência visual.

Assim, os eixos sintetizam um duplo movimento observado, de um lado, a resistência docente marcada pela ética da escuta e da criatividade; de outro, a precariedade estrutural que perpetua a exclusão e delega ao professor uma responsabilidade que deveria ser coletiva e institucional. Trata-se de uma contradição, que confirma os diagnósticos de Mészáros (2005) sobre os limites da educação no capitalismo, mas que também aponta para a potência de uma prática docente histórico-crítica, dialógica e emancipadora, tal como defendem Freire (1996), Saviani (2009) e Silva e Costa (2023).

Quanto às falas dos participantes durante as sessões de grupo focal, essas oferecem subsídios concretos para compreender as formas de atuação dos professores e dialogar com os dados analisados no Quadro 13, os desafios enfrentados, os recursos utilizados, as propostas metodológicas adotadas e os aspectos relacionados à formação inicial. Quanto à atuação docente, os relatos evidenciam uma postura de abertura, escuta e adaptação.

Trabalho em um curso de Licenciatura em Pedagogia e nós começamos a receber alunos com deficiência. E semestre passado eu tive uma aluna com deficiência visual e não tinha qualquer conhecimento sobre como atuar, mas por ser uma aluna muito dedicada, ela ao longo do curso, e quando ela chegou pra mim já tinha sido o 8º semestre, ela desenvolveu algumas técnicas, assim, de como acessar o material (P10).¹⁸

Eu tive um estudante com deficiência visual e justamente a minha reação foi perguntar para ele de que forma eu poderia ajudá-lo, mas nem por isso eu me

¹⁸ Declarações dos participantes, retiradas das sessões de grupo focal.

sinto capacitada. E quando eu vi essa oportunidade, desse curso pelo InfoRede, também, eu senti que era uma forma de me capacitar, mesmo, de futuramente, se outros estudantes apresentarem, né. Se eu puder ajudar e se tiver mais, capacitar para isso, certamente será melhor (P17).

Eu tive, no primeiro ou segundo ano de aula, eu tinha um aluno com deficiência visual e eu descobri por acaso porque as pessoas, eu sei se tem algum mecanismo para a gente saber. Mas eu como professor não fiquei sabendo quem que tinha entrado por ação afirmativa, por deficiência. Então não sei também se eu que não vi em algum lugar, se há um lugar que informa. Então eu cheguei à posição de chegar para o aluno e [dizer] "olha, eu, como eu posso te ajudar? Porque eu realmente não sei. Eu quero te ajudar, mas eu sou muito ignorante quanto a isso". Mas no fim foi tudo tranquilo, mas de novo, colocou em perspectiva o quanto a gente não está preparado para essas coisas (P29).

Sou professor do Departamento de Engenharia Mecânica, estou com um aluno com deficiência visual parcial nesse semestre. [...] Então, claro que a gente foi conversando, fui lidando com ele, no sentido de que ele pudesse fazer. Era um cara, também, muito despojado, isso facilitava muito, então, em nenhum momento, aparentemente estava desconfortável em fazer demandas, então obviamente, com naturalidade, para conduzir essas demandas e satisfazer na medida do possível a gente foi se ajustando, foi supertranquilo o processo (P25).

Três docentes mencionaram explicitamente que buscam estratégias de aproximação individualizada, reconhecendo a singularidade das necessidades dos estudantes com deficiência visual. Um deles afirma que o acolhimento inicial e a escuta das necessidades são passos fundamentais para garantir a permanência e o engajamento desses estudantes no cotidiano universitário. Além disso, nota-se que os docentes adotam uma postura de tentativa e erro, utilizando-se da experiência acumulada e da observação cotidiana para ajustar suas práticas, como evidenciado nas falas de P10 e P25.

Então, nós procuramos gravar alguns textos para ela, assim, de uma forma que ela entendesse melhor e desenvolvesse algumas práticas. Como a disciplina é de Didática das Ciências da Natureza, então, algumas atividades nós procuramos desenvolver de forma que atendessem a ela (P10).

No entanto, o que eu percebi tendo contato com esse aluno, no ano passado, é que ele tinha uma capacidade extremamente grande, superior à média, de visão espacial. Que é o grande, talvez, o grande desafio de uma disciplina de desenho técnico, desenvolver visão espacial. [...] Nesse semestre não tenho clareza ainda [outro aluno], só tive contato uma vez com o estudante, mas estou muito, acredito que vá ser bom, um momento de aprendizagem para todo mundo (P25).

Tais iniciativas tomadas pelos docentes demonstram esforço ético na prática pedagógica, ainda que sem apoio sistemático. Remete à ética e ao compromisso histórico defendido por Saviani (1998, 2008, 2009). Assim, parte-se do pressuposto de que esses

docentes apresentaram comportamentos atitudinais favoráveis à construção colaborativa que possibilitasse a acessibilidade, mesmo que precária, para aquele estudante naquele período.

É importante destacar que, mesmo diante da ausência de políticas estruturantes, alguns docentes desenvolvem estratégias de flexibilização curricular e de diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, o que indica não apenas uma preocupação com a acessibilidade, mas também uma compreensão ampliada dos processos de aprendizagem. Essa postura evidencia um movimento pedagógico que transcende a inclusão como obrigação legal, configurando-se como projeto ético-político de transformação das práticas educativas.

Nesse sentido, pensar a permanência sob a ótica da ética implica deslocar o olhar da deficiência como deficiência em si, para a responsabilidade radical diante do outro (Davis, 2002; Shakespeare, 2006; Shakespeare et. al., 2018). A presença do estudante com deficiência visual convoca o professor, a instituição e os pares a um compromisso ético intransferível: o reconhecimento da humanidade que se expressa na diferença. Esse chamado à responsabilidade, como aponta Freire (1996), só se efetiva no diálogo, na escuta atenta e na abertura ao inédito viável - ou seja, na ruptura com práticas docentes verticalizadas, que silenciam ou anulam os saberes de estudantes historicamente estigmatizados.

A pesquisa colaborativa em educação, como sugerem Desgagné e colaboradores (2001), sustenta-se justamente nessa reciprocidade ética: não se trata de falar sobre o outro, mas de construir saberes com o outro, numa dinâmica que exige humildade epistemológica, corresponsabilidade e comprometimento transformador. No entanto, o que se observa nos relatos docentes é que esse compromisso ético é muitas vezes assumido individualmente, diante do vácuo institucional que negligencia a formação continuada e não estabelece diretrizes inclusivas concretas. Em meio à escassez de apoio, muitos professores agem por convicção moral, mobilizando estratégias pontuais, mas carecem de uma formação que os habilite a compreender e atuar criticamente frente às múltiplas dimensões da inclusão.

É importante frisar que não se pode depender da boa vontade docente para a acessibilização do estudante com deficiência visual. Mas sim de políticas e programas bem estruturados que disponibilizem ferramentas a esses docentes para que possam desenvolver suas disciplinas com qualidade, acessibilidade e equidade, e tenham o suporte adequado para atuarem junto ao estudante com deficiência visual.

As dificuldades enfrentadas são numerosas e recorrentes entre os docentes participantes. Mencionaram a ausência de formação específica como obstáculo principal para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Dois participantes apontam a dificuldade de acesso a materiais acessíveis, como livros em braile ou recursos digitais compatíveis com leitores de tela. Há também menções ao uso de recursos, como a impressão braile, embora esses recursos nem sempre estejam disponíveis ou em funcionamento nas instituições.

Mas no ano passado tive a oportunidade de lecionar para um aluno que tinha, não tenho clareza da limitação com exatidão, mas um aluno que tinha deficiência visual. A minha disciplina é "Projeto Mecânico", assistido por computador, porque eu dava aula de desenho técnico, então entendo que é um desafio relativamente grande (P30).

Os estudantes com deficiência visual, assim, acabam tendo sua presença tolerada, mas sua permanência dificultada, por uma lógica institucional que transfere responsabilidades e impõe obstáculos com a mesma naturalidade com que silencia suas demandas. O que se observa, portanto, não é apenas uma falha operacional ou uma carência pontual de recursos, mas uma racionalidade de gestão que opera com base na omissão e no abandono planejado.

Então veja, pra dar essa ideia de que, de fato a gente está num processo contraditório, mas ao mesmo tempo a universidade, via o Núcleo de Acessibilidade tem esse trabalho de impressão do material em braile para que o professor que tenha a disciplina com estudante com cegueira possa fazer esse processo de impressão de material. Embora isso não seja divulgado. Por exemplo, um colega meu ficou sabendo na semana passada que tinha impressora braile e esse material para fazer gratuitamente e o professor do Departamento de Matemática fez isso no semestre anterior do próprio bolso porque ele não conhecia esse trabalho feito pelo Núcleo de Acessibilidade. Trago todas essas questões misturadas para argumentar que é um processo contraditório [a inclusão], mas é um processo que a gente vai fazendo ele no cotidiano (P23).

A narrativa apresentada por P23 evidencia uma contradição marcante que perpassa a política de inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Trata-se de um paradoxo entre a existência de uma estrutura institucional - no caso, o Núcleo de Acessibilidade que oferece, gratuitamente, a impressão de materiais em braile - e a sua não efetivação plena, especialmente pela ausência de divulgação e integração dessa possibilidade à rotina docente. Essa experiência cotidiana traduz, de forma nítida, a cisão entre a formalidade da política e sua efetividade prática.

Saviani (1998, 2008, 2009) nos alerta que a escola - e por extensão, a universidade - é atravessada por contradições que refletem as disputas estruturais da sociedade. A inclusão, nesse contexto, não é um processo linear ou pacífico, mas sim tensionado por forças contraditórias que convivem no interior da instituição.

O fato de um professor ter custeado, com recursos próprios, a produção de material acessível, por desconhecer a existência da estrutura institucional capaz de fazê-lo gratuitamente, demonstra que a política de acessibilidade não foi incorporada organicamente à cultura institucional. Segundo Saviani (1998, 2008, 2009), quando a escola (ou universidade) não se estrutura em torno de um projeto pedagógico que vise à formação plena e universal, ela tende a reproduzir a lógica da exclusão sob novas roupagens.

Essa crítica é aprofundada por Mészáros (2005), que compreende a educação como um campo em disputa no interior da sociabilidade do capital. Para o autor, há uma tendência recorrente das instituições educacionais de operarem sob uma lógica de contenção, oferecendo soluções fragmentadas, desarticuladas e, muitas vezes, pautadas na boa vontade individual - e não em projetos estruturais.

A situação descrita por P23 ilustra bem esse cenário: embora exista uma política (o serviço de impressão em braille), sua insuficiente difusão e a ausência de articulação entre núcleos de acessibilidade e os departamentos evidenciam a falta de um planejamento sistêmico, ou seja, de uma política educacional institucionalizada que vá além do voluntarismo e da improvisação. Esse quadro também dialoga com Jannuzzi (2012), ao estudar a trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil, destaca a predominância de políticas públicas descontínuas, muitas vezes localizadas e sustentadas por ações filantrópicas ou por iniciativas isoladas.

Segundo a autora, esse padrão de descontinuidade e imprevisto compromete seriamente o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes com deficiência, uma vez que os recursos existentes, quando não divulgados ou utilizados de forma estratégica, tornam-se ineficazes na prática. Assim, a situação relatada por P23 não é acidental, mas sintomática de um modelo de gestão institucional que ainda trata a inclusão como exceção e não como princípio estruturante do projeto universitário.

Portanto, a contradição exposta na fala de P23 não deve ser lida apenas como um problema de comunicação interna, mas como um indício das tensões estruturais que atravessam o processo de inclusão na universidade. Conforme apontam Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005), Guedes (2020), Martinez e Silva (2023a, 2023b), Silva e

Costa (2023) e Silva e Ferreira (2023), a efetiva democratização da Educação Superior exige mais do que a existência formal de recursos: requer uma reorganização do trabalho pedagógico, um projeto institucional claro e compromissado com a equidade e uma formação docente crítica que compreenda a inclusão como parte intrínseca do fazer educativo.

Outro desafio apontado refere-se à sobrecarga de trabalho e à dificuldade de conciliar as demandas da sala de aula com as exigências específicas da inclusão. Há, ainda, menções à ausência de apoio institucional e de espaços de planejamento coletivo que favoreçam o compartilhamento de estratégias.

Eu trabalho em uma faculdade aqui em [...] que não, não temos AEE [atendimento educacional especializado] e nenhuma, a gente não tem uma sala de recursos (P5).

Os depoimentos revelam que as ações ocorrem majoritariamente por iniciativa individual dos docentes, que relatam improvisações permanentes, adaptação de recursos com seus próprios meios, ausência de apoio técnico e desarticulação entre os setores administrativos da instituição. A falta de articulação sistêmica faz com que os direitos legalmente previstos sejam, na prática, condicionados à boa vontade de alguns poucos. Essa dinâmica não apenas reforça a desigualdade de oportunidades, mas também desgasta emocional e profissionalmente os educadores, que se veem sobrecarregados por uma tarefa que deveria ser de responsabilidade coletiva e institucional.

Sou professor de Física. Eu tenho interesse porque justamente a gente se sente muito desamparado, às vezes, em relação a como apoiar alunos que, por ventura, tenham algum tipo de necessidade especial. E eu dou aula de Física e na Engenharia, no geral. E a gente vê a necessidade. A gente precisa se preocupar muito, a gente vê a falta de apoio, muitas vezes, e infraestrutura. As próprias universidades têm [...] a gente vê que tudo fica muito por conta dos docentes, na maioria das vezes. Então, se tem algum aluno com alguma necessidade específica, basicamente ficam dependendo da iniciativa dos próprios docentes que ali estão (P20).

A fala do participante P20 – “a gente vê que tudo fica muito por conta dos docentes, na maioria das vezes. Então, se tem algum aluno com alguma necessidade específica, basicamente, ficam dependendo da iniciativa dos próprios docentes que ali estão” - revela uma realidade recorrente no Ensino Superior brasileiro: a responsabilização individual dos professores por uma tarefa que deveria ser coletiva, institucional e política.

Essa constatação evidencia não apenas a fragilidade das políticas institucionais de inclusão, mas também o peso que recai sobre os docentes, frequentemente desamparados por estruturas administrativas e pedagógicas que promovam, de fato, a acessibilidade e a equidade. Como argumenta Guedes (2020), a gestão inclusiva nas universidades não pode se restringir à boa vontade de indivíduos isolados. É necessário que haja uma política institucional integrada, que envolva desde a formação inicial e continuada dos professores até a reestruturação dos currículos e dos ambientes de aprendizagem.

Quando essa responsabilidade recai exclusivamente sobre o docente, perpetua-se a lógica meritocrática e capacitista que, como assinala Goffman (1988), estigmatiza os corpos desviantes, negando-lhes o direito à presença plena e significativa nos espaços comuns da vida acadêmica. Nesse sentido, o depoimento do participante P20 serve como denúncia e alerta: sem o respaldo institucional e sem políticas públicas consistentes, a inclusão torna-se aleatória, frágil e, muitas vezes, superficial.

Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) reforça essa crítica ao enfatizar que a educação não pode ser entendida como um privilégio oferecido àqueles que se enquadram em padrões normativos, mas sim como um direito de todos, fundado na lógica da emancipação humana e na superação das desigualdades sociais.

A lógica capacitista, que marginaliza estudantes com deficiência visual, está intrinsecamente ligada à estrutura capitalista da sociedade, como observa Mészáros (2005), ao apontar que o sistema educacional sob o capitalismo tende a reproduzir desigualdades ao priorizar métricas de desempenho e produtividade em detrimento do desenvolvimento integral do sujeito. Quando a universidade valoriza apenas o rendimento acadêmico dentro de padrões rígidos, ela silencia as múltiplas formas de aprender e de existir, excluindo quem não se adequa a esse modelo hegemônico.

Meletti e Ribeiro (2014) também demonstram, por meio de indicadores educacionais, que a presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior não é suficiente para garantir a inclusão. A permanência e o êxito desses estudantes dependem de políticas estruturadas, intersetoriais e contínuas, que envolvam o planejamento curricular, a formação docente, a acessibilidade comunicacional e tecnológica, entre outros fatores. A ausência dessas políticas, como mostra o relato do participante, gera um processo de exclusão velada, em que o aluno com deficiência visual é tolerado, mas não acolhido verdadeiramente.

Essa realidade expressa, conforme aponta Mészáros (2005), as contradições estruturais do sistema capitalista, que subordina os processos educativos às dinâmicas do

capital, produzindo desigualdades objetivas nas condições de ensino e aprendizagem. A precarização das condições de trabalho e a responsabilização individual do professor pela inclusão de sujeitos historicamente excluídos revelam, como indica Saviani (1998, 2008, 2009), a insuficiência de políticas públicas universais e estruturantes.

Em relação aos recursos e ferramentas pedagógicas, percebe-se uma ampla variação nas práticas. Um dos docentes relata utilizar descrições orais detalhadas e materiais em áudio para viabilizar o acesso ao conteúdo.

[...] Já tive aluno com cegueira total, dava aula de Física e Química em Educação Básica para ele, no Ensino Superior, e eu percebi que teve algumas práticas que eu incluí, não para ele, mas também por conta dele, e para a turma, nessa área de Ciências da Natureza. porque eu percebi o quanto isso ajudava, não só ele, mas a todos. A gente na Física e na Química está trabalhando com uma representação de fenômenos reais que são inacessíveis (P18).

E prossegue:

Dentro da Química, usar modelos físicos [concretos] mesmo, não só desenhos de moléculas e tudo o mais, pra todos os alunos, eu via que ajudava muito todos os alunos a realmente poderem mexerem nos materiais, construir estruturas moleculares e se conscientizar de coisas que, às vezes, a gente só escreve, só fala. E, às vezes, a gente cai no erro de achar que o aluno entendeu o conceito, e na verdade, o aluno entendeu o enunciado. Ele até reproduz o enunciado do mesmo jeito que a gente falou, e aí a gente acha que ele entendeu por repetir exatamente como falamos, mas ele entendeu o enunciado e não o conceito, ele decorou a frase. Então expandir isso ajuda, não só o aluno que tem alguma limitação de algum tipo de acesso, algum tipo de percepção, então ele não vai ter a percepção visual, ou ele vai ter alguma percepção, e poder usar vários canais vai ajudar o aluno a se apropriar mais e todos vão se apropriar dessas múltiplas sensações e percepções (P18).

A fala de P18 revela uma reflexão crítica sobre o ensino de Química e suas limitações tradicionais, ao mesmo tempo em que propõe uma abordagem mais sensível, inclusiva e sólida. O uso de modelos físicos e materiais manipuláveis - em vez de depender exclusivamente de representações visuais abstratas - aponta para uma prática pedagógica que reconhece a diversidade das formas de aprendizagem e de percepção sensorial entre os estudantes. A centralidade atribuída à manipulação concreta dos conteúdos favorece não apenas os estudantes com deficiência visual, mas todos os discentes, uma vez que possibilita a apropriação efetiva dos conceitos por meio da multissensorialidade.

A fala de P18 pode ser discutida à luz de Freire (1996), ao mencionar que o “aluno muitas vezes apenas reproduz o enunciado”, sem compreender o conceito, o docente

denuncia justamente aquilo que Freire rejeita como uma prática autoritária e superficial, na qual o estudante é tratado como recipiente passivo de informações depositadas pelo professor. Assim, P18 diferencia aprendizagem significativa de aprendizagem mecânica, e se alinha com a perspectiva crítica de Saviani (1998, 2008, 2009), para quem o conteúdo escolar deve ser objeto de apropriação consciente, mediado por práticas pedagógicas sistematizadas que possibilitem sua reconstrução ativa pelos sujeitos.

Para Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). A experiência relatada por P18 alinha-se a essa concepção ao propor que o conhecimento não seja apenas apresentado de forma abstrata, mas vivenciado concretamente por meio de recursos acessíveis e manipuláveis. Ao utilizar modelos físicos no ensino de Química, o docente possibilita uma mediação pedagógica que respeita os diferentes modos de percepção dos alunos - algo que Freire apontava como essencial para que a aprendizagem fosse, de fato, significativa e libertadora.

Além disso, a fala reconhece a importância de se romper com a ideia de um "aluno ideal", dotado de plena visão, escuta e compreensão homogênea. Quando P18 afirma que o uso de múltiplos canais "ajuda todos os alunos", ele toca num ponto muito importante no ensino de estudantes com deficiência visual, uma educação centrada na escuta, na corporeidade e na consideração do outro em sua concretude histórica. A sensibilidade para perceber que o estudante pode repetir o que ouviu, mas não ter compreendido revela um compromisso com a formação crítica, e não apenas com o rendimento superficial ou formal.

Nesse sentido, a prática pedagógica descrita se afasta de uma lógica instrucionista e aproxima-se de uma educação que reconhece o estudante como sujeito de direitos, de experiências e de saberes. Como afirma Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1996, p. 68). O uso de múltiplos recursos para ensinar conceitos científicos densos, como na Química, é uma forma concreta de mediatização pedagógica que visa não apenas incluir, mas envolver e transformar todos os estudantes no processo educativo.

Ao afirmar que "expandir isso ajuda", P18 propõe, ainda que implicitamente, uma educação pautada na equidade e na justiça cognitiva - em que diferentes modos de acesso ao conhecimento são legitimados e incorporados. Essa concepção dialoga com o que Jannuzzi (2012) aponta como necessário para a inclusão efetiva: o redesenho das práticas e não apenas a adaptação pontual para indivíduos com deficiência. Trata-se, portanto, de

uma defesa da pluralização dos meios de ensino como forma de garantir não só o acesso, mas a real apropriação do saber científico por parte de todos os estudantes.

Em suma, a reflexão do docente traduz uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos, na medida em que rompe com a homogeneização dos processos pedagógicos e reconhece que o conhecimento deve ser acessível, manipulável e experienciável em múltiplas dimensões - cognitivas, sensoriais e sociais.

Outro docente destaca o trabalho conjunto com profissionais da Educação Especial, como intérpretes e tradutores para discutirem aspectos sobre a Educação Especial nas licenciaturas em que atua, uma vez que a disciplina de Libras é a única oportunidade para esse diálogo.

Então o que acontece, a gente vai conversando sobre a Educação Inclusiva, educação Especial ao longo da formação desse aluno, depois eles têm algumas especificidades. Por exemplo, eu ensino libras, então a gente aprofunda mais. Então isso é muito bacana também, a gente faz vários diálogos, eles estando em sala de aula e a gente vai fazendo essa partilha, né, quando eles não estão preparados, "como eu adapto? Como eu faço uma audiodescrição? Então vamos tendo esse diálogo ao longo dos quatro anos. Mas se vocês perguntarem se tem uma disciplina própria de Educação especial, não tem. A gente vai abordando isso em partes durante os anos de formação. Temos quatro cursos por área de conhecimentos aqui, então é o curso de Linguagens, Matemática que é o único de licenciatura, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. então, esses quatro anos de formação ele vai passando por essa transversalidade (P5).

Por exemplo, eu sou professor do Centro de Educação e a gente cobre as disciplinas de todas as licenciaturas, no curso de Pedagogia, no caso da [...], a gente tem a discussão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Educação Especial e Fundamentos Psicopedagógicos. nas outras licenciaturas a única disciplina que há espaço para a gente discutir alguma coisa com relação à Educação Especial é a disciplina de Libras. e que é muito específica, né, cobre uma questão muito específica que é a surdez (P23).

A disciplina de Libras, quando presente, é frequentemente tratada como única instância de discussão sobre educação inclusiva, demonstrando a fragilidade da abordagem transversal em muitos currículos de licenciatura (P5; P23).

Então, nós procuramos gravar alguns textos para ela, assim, de uma forma que ela entendesse melhor e desenvolvesse algumas práticas. Como a disciplina é de Didática das Ciências da Natureza, então, algumas atividades nós procuramos desenvolver de forma que atendessem a ela. Então, meu interesse é esse, me apropriar para ter conhecimento (P10).

Três participantes relataram o uso de metodologias ativas, como trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e jogos educativos adaptados.

Eu tenho já me dedicado há um tempo, embora eu não tenha licenciatura, uma pena, mas venho estudando bastante o Ensino de Engenharia, Educação e Engenharia, Tecnologias Ativas, e é um assunto que a gente sempre se debruça sobre, são estilos de aprendizagem. Aí tem alguns referenciais importantes, tem o Felder Solomon, que é da Engenharia, que inclusive, fala de estilos de aprendizagem e das quatro dicotomias do Felder Solomon, ele coloca o [estilo] sensorial e o intuitivo. E o lance de conhecer um pouco estilos de aprendizagem é que suas estratégias de ensino e aprendizagem precisam contemplar ferramentas diferentes para você atingir melhor todo mundo em algum momento (P26).

Ao que prossegue:

E quando a gente pensa essa questão sensorial [e materiais] é pensar nisso. É claro que para pessoas com deficiência é algo que depende disso, da inclusão, mas isso acaba favorecendo todo mundo, acaba favorecendo os plurais estilos de aprendizagem. Então, claro que é um movimento que a gente precisa fazer para inserir, para integrar, para incluir, mas que vai sempre e é sempre bom. Acho que esse é o lance, o grande lance, né. De estar trabalhando por um público restrito, mas não, a gente está trabalhando para todo mundo quando pensa nisso (P26).

Um docente frisou a importância da "flexibilização curricular" como forma de garantir não apenas o acesso, mas a efetiva aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Também foram mencionadas práticas baseadas na oralidade, no estímulo ao tato e na construção coletiva do conhecimento, adaptadas ao perfil dos alunos.

Essas estratégias revelam, na prática, o que Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) denomina como pedagogia histórico-crítica, que busca assegurar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, mediante práticas que considerem as mediações concretas da realidade. A inclusão, nessa perspectiva, não é reduzida a adaptações técnicas, mas compreendida como parte do direito universal à educação de qualidade social.

A ausência de formação inicial sobre a temática da deficiência foi mencionada por cinco docentes, que relataram não ter tido, durante a graduação, qualquer tipo de preparação para lidar com estudantes com necessidades específicas. A disciplina de Libras, quando presente, é frequentemente tratada como única instância de discussão sobre educação inclusiva, demonstrando a fragilidade da abordagem transversal em muitos currículos de licenciatura (P5).

A sobrecarga imposta aos professores, que relatam precisar improvisar metodologias, adaptar materiais com recursos próprios e buscar formação fora da universidade, revela que a inclusão, quando ocorre, é fruto da iniciativa individual e não de uma política institucional estruturada. Esse cenário escancara uma lógica de responsabilização individualizada, em que o fracasso da política pública é deslocado para a figura do docente e do estudante, configurando o que Mbembe (2018) identifica como necropolítica institucional – um modo de gestão que administra o abandono como política, ao silenciar as demandas de sujeitos que desafiam a norma.

O debate sobre a inclusão educacional no Brasil, especialmente no Ensino Superior, envolve um confronto entre as políticas normativas e a realidade prática das instituições. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b) representa um avanço normativo significativo, ao garantir o acesso de pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais, inclusive com a previsão de condições de acessibilidade física, pedagógica, atitudinal e comunicacional.

No entanto, como aponta Guedes (2021), a implementação efetiva dessa lei esbarra em uma falta de mecanismos coercitivos que assegurem a aplicação concreta das suas diretrizes. Sem esses mecanismos, as instituições frequentemente adotam uma abordagem minimalista, realizando adaptações pontuais e não incorporadas de forma sistemática na estrutura pedagógica e organizacional das universidades.

Essa ausência de uma política de inclusão integral e contínua reflete-se na formação docente, onde a abordagem inclusiva muitas vezes é tratada de forma fragmentada e não prioritária. Como apontam os relatos de P5 e P21.

O que a gente faz, os nossos alunos, os nossos professores em formação, desde o primeiro ano fazem residência. Então eles começam na escola pública, eles vão para a própria rede e depois voltam para fazer essas trocas (P5).

No trabalho com a formação inicial na Matemática, algo que foi importante, estudantes que não acreditavam ser possível ir na escola ensinar para uma turma, para todos, incluindo aquele estudante cego, porque nós fizemos isso, nós fomos na turma, com todos. De duas formas, tanto na turma, quanto na sala de recursos, mas nós preferimos agir na sala com todos os estudantes. Então nós percebemos que o estudante em formação que não acreditava ser possível, com esse planejamento, ensinar o estudante, no caso eram estudantes cegos. ele mudou a sua concepção. De que, se planejar no coletivo, isso poderia, sim, dar certo, desde que nós tivéssemos, também, o apoio: família, gestão e formação como um todo. isso foi algo bem interessante (P21).

Pode ser observado nas narrativas dos docentes de professores em formação, como relatado por P5, a precariedade de normativas estabelecidas sobre o ensino de Educação Especial na formação inicial. Nesse caso, o trabalho com estudantes de Matemática, incluindo alunos cegos, demonstrou a importância de um planejamento coletivo para garantir a acessibilidade pedagógica.

A resistência inicial dos alunos, que duvidavam da possibilidade de ensinar a uma turma que incluía um estudante cego, foi superada através da experiência prática em sala de aula e na sala de recursos, destacando que o sucesso da inclusão depende de um esforço colaborativo, com o suporte da família, da gestão escolar e da formação docente contínua.

No relato de P21, professora de Libras no Ensino Superior, a formação inclusiva se dá de maneira fragmentada e sem uma disciplina específica para Educação Especial. Em vez disso, a Educação Inclusiva e os métodos de adaptação são abordados ao longo do curso, dependendo do contexto de cada disciplina.

As propostas metodológicas adotadas pelos docentes demonstram esforços significativos de adaptação curricular e diversificação das estratégias de ensino. Embora haja tais iniciativas, essa série de "arranjos compensatórios" improvisados não garantem, efetivamente, o direito à aprendizagem.

Essas experiências também dialogam com a concepção freiriana de ensino como ato político e como prática de liberdade. Para Freire (1996), ensinar é um ato de coragem, pois implica assumir a educação como processo inacabado, que se constrói no cotidiano, na escuta, na problematização e na reinvenção constante. A criatividade pedagógica relatada pelos docentes é, portanto, expressão de uma prática que recusa o fatalismo da exclusão e busca, mesmo que em condições adversas, garantir o direito à aprendizagem para todos.

Do ponto de vista pedagógico, a crítica de Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) se faz essencial para compreender o caráter da inclusão como um direito social e não como uma concessão. A educação, como parte integrante dos direitos de cidadania, deve ser acessível a todos, sem que haja discriminação ou diferenciação de tratamento, como enfatiza o autor. Para o autor, a negação do direito à educação é uma forma de violência estrutural, que perpetua as desigualdades sociais e econômicas.

Nesse sentido, a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior não pode depender da vontade individual dos docentes ou de grupos voluntaristas, mas deve ser garantida por políticas públicas bem estruturadas e financiadas adequadamente, que assegurem condições de acessibilidade plena para todos os alunos.

Entretanto, conforme alerta Guedes (2020), a inclusão educacional não pode depender da "disposição individual" dos docentes, sob pena de perpetuar desigualdades e tornar a permanência do estudante com deficiência um privilégio e não um direito. A experiência dos docentes revela que, sem políticas públicas efetivas, com investimento em formação docente, apoio institucional, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada, a inclusão corre o risco de tornar-se apenas um discurso vazio, dissociado das condições materiais de realização.

A efetivação da inclusão no Ensino Superior, portanto, depende de um esforço conjunto para transformar as estruturas acadêmicas e pedagógicas que sustentam a exclusão. A crítica de Mészáros (2005) sobre as limitações das políticas educacionais dentro de uma lógica capitalista é particularmente relevante aqui. Para Mészáros, a educação não deve ser subordinada às exigências do mercado de trabalho, mas deve ser uma ferramenta de emancipação social. Nesse sentido, a fala de P21 ilustra a possibilidade de uma educação inclusiva quando a instituição está politicamente envolvida.

Quando a gente fala da acessibilidade arquitetônica, que é a parte urbanística, que a Josana está colocando, aqui na nossa universidade, ela já teve uma mudança. Uma mudança que eu digo, nos acessos principais nós temos as faixas, para quem é estudante cego dá para ele transitar. Nas laterais, quando é para ir para a direita e esquerda tem as marcações [pisos táteis], que coma bengala longa com eles têm, também, o serviço de orientação e mobilidade pelo NAI (Núcleo de Acessibilidade Institucional), isso tem ocorrido. Não está como a gente deseja? Não, não está. Nós não temos ainda o elevador para quando a gente precisa ir para o primeiro piso, em alguns setores, já dificulta um pouco mais (P21).

Ao que segue.

Mas quando eu digo que as coisas têm melhorado um pouco, é no sentido, assim, algumas pessoas conseguem esse serviço de monitoria com o Programa incluir. Então os estudantes têm, não sei se a palavra certa é monitoria, mas acho que é sim, eles têm esse acesso ao monitor para essa parte, que pode ajudar nesses momentos de chegar em alguns espaços que tenham mais dificuldade. Agora, quando eu venho para a acessibilidade no contexto didático, vou dizer aqui, dos textos que são necessários, para os professores uma transformação, isso a gente também já está caminhando. Nós temos nossa Jornadas Pedagógicas, nós temos os cursos de formação que o NAI oferta, mas a questão, também, vai muito cultural, nem todos os professores têm essa, vou falar a palavra assim, tem essa sensibilidade de ver que nós estamos em um momento que é necessário aprender. Aprender e termos uma formação mais ampla para essas questões da deficiência. Isso, primeiro, é algo que eu acredito e que é principal e primordial. E aí, nesse aspecto, Josana, que eu digo que a gente está em momento de integração para a inclusão (P21).

Nesse sentido, as políticas de inclusão, embora fundamentais, não podem se restringir a medidas superficiais, mas devem ser entendidas como parte de uma estratégia mais ampla de transformação das relações sociais e educacionais, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As experiências docentes, contudo, deixam patente que a inclusão, tal como vivenciada atualmente, ocorre à revelia de políticas institucionais robustas. Como indicam Saviani (1998, 2008, 2009) e Mészáros (2005) a precarização das condições de trabalho docente não é mero acaso, mas reflexo de contradições estruturais do sistema capitalista que subordinam os processos educativos às dinâmicas do capital, resultando na responsabilização individual do professor e na fragilização das garantias do direito à educação. Nesse cenário, a inclusão do estudante com deficiência visual não se dá como um direito assegurado por mecanismos institucionais, mas como resultado de arranjos compensatórios improvisados, fruto da boa vontade e da criatividade de alguns professores.

Na Licenciatura em Matemática, eu vou dizer mais particularmente, na nossa, porque é um contexto pequeno, no entanto, quando a gente desde o início a gente já consegue discutir sobre e trazer pessoas com deficiência para participar de nossas práticas, isso eu acho inicial. E a gente consegue, aqui, fazer isso, e aí os alunos em formação inicial acabam falando assim "gente, isso é pra acontecer - quando eles têm uma aula lá no oitavo período pela primeira vez, eles dizem - isso é pra acontecer no primeiro período e não no oitavo". E é essa questão que a gente tem batalhado muito aqui no curso, essa formação necessária em todas as áreas do conhecimento para os professores lidarem com essas questões (P21).

A fragilidade da formação inicial tem implicações diretas sobre as práticas pedagógicas e sobre o sentimento de insegurança que muitos docentes expressam diante do desafio de incluir estudantes com deficiência visual em disciplinas teóricas e práticas, especialmente nas áreas de exatas e engenharias. Assim, torna-se evidente que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve incorporar de modo efetivo os princípios da educação inclusiva, com enfoque na formação crítica e interdisciplinar, articulando teoria e prática e promovendo a construção coletiva de estratégias pedagógicas adequadas às diferentes realidades.

É imperativo que a universidade, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, assuma sua responsabilidade histórica e social na construção de práticas inclusivas sustentáveis, que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e assegurem o direito à aprendizagem como um bem público inalienável. Como já mencionado, a negligência

institucional não é neutra. Ela opera seletivamente, reconhecendo e legitimando alguns corpos e trajetórias, enquanto inviabiliza outras. No caso dos estudantes com deficiência visual, esse processo de exclusão se dá tanto pela omissão quanto pela burocratização do acesso a recursos.

6.2.1 A Invisibilização e a Exclusão Simbólica nas Ciências Exatas e Naturais

A universidade, ao não prover condições mínimas para a permanência, comunica que determinadas presenças não são esperadas – ou, quando toleradas, serão submetidas à precariedade. Conforme Guedes (2020), a permanência na Educação Superior para pessoas com deficiência não pode depender de arranjos locais ou da sensibilidade eventual de um ou outro docente, mas exige políticas universais com investimento contínuo, planejamento intersetorial e acompanhamento efetivo. No entanto, o que se observa é o oposto: ações fragmentadas, ausência de protocolos claros e uma invisibilização persistente das necessidades específicas desses estudantes.

Essa invisibilização também é tratada por Davis (2002), Shakespeare (2006) e Shakespeare e colaboradores (2018), ao criticarem o modelo normativo de corpo e cognição que permeia as instituições. Para os autores, a deficiência não é um atributo individual a ser corrigido, mas uma construção social produzida pela recusa sistemática da diferença. A universidade, como espaço de produção e validação de saberes, atua frequentemente como guardião dessa norma, reforçando a lógica capacitista que privilegia formas homogêneas de aprender, ensinar e avaliar.

Os estudos de Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) e Silva e Costa (2023) evidenciam a invisibilização de pessoas com deficiência visual, especialmente nas Ciências Exatas e Naturais, áreas tradicionalmente marcadas por um alto grau de exigência técnica e cognitiva. A presença de pessoas com deficiência visual nesses campos do saber, frequentemente considerados “inacessíveis” devido à natureza dos conteúdos (como equações matemáticas complexas, gráficos e diagramas), é muitas vezes negligenciada.

Esse cenário reflete o que Goffman (1988) descreve como "estigma", no qual os indivíduos com deficiência visual são classificados e marginalizados, não apenas por suas características físicas, mas por sua incapacidade pré-concebida por quem o observa de se inserir plenamente em determinados espaços. Vendramin (2019) e Marco (2020) apontam que tais práticas são caracterizadas como capacitismo, que se configura no ato de descapacitar, ou enxergar como incapaz uma pessoa com deficiência.

A esse respeito, o estudo de Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) denuncia a invisibilidade desses sujeitos em campos do conhecimento historicamente marcados por normativas capacitistas, como as Ciências Exatas e Naturais. As barreiras não se restringem ao acesso, mas, sobretudo, à permanência e ao reconhecimento da legitimidade desses corpos no fazer científico, cenário que reafirma o estigma social apontado por Goffman (1988) como elemento que deteriora identidades e sustenta relações de poder assimétricas.

A invisibilização de pessoas com deficiência visual, observada especialmente em áreas como as ciências exatas, impede que desempenhem um papel ativo e visível na construção do conhecimento. Esse fenômeno é uma manifestação de um processo mais amplo de exclusão social e acadêmica, que reflete a construção de um modelo educacional normativo, onde o não cumprimento dos critérios de "normalidade" resultam em obstáculos quase insuperáveis para essa população.

A análise de Calheiros e Fumes (2016) corrobora essa constatação ao evidenciar que muitos docentes universitários, apesar de demonstrarem boa vontade, carecem de formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. Seus saberes ainda são, em grande medida, fruto da experiência cotidiana, improvisada e carente de mediações teóricas mais robustas.

Assim, a ausência de estratégias institucionais não se explica apenas pela escassez de recursos, mas por um modelo epistemológico que naturaliza a exclusão dos corpos dissidentes e considera a deficiência como um desvio da norma, e não como parte legítima da diversidade humana. O desconhecimento das especificidades da deficiência visual resulta, como indica Goffman (1988), em processos de estigmatização.

Só fiquei incomodado com essa parte do capacitismo, que você disse, no final, se tem alguma legislação, alguma coisa que fala sobre como que a gente pode prover esse tipo de capacitar, perdão, limitar ou não. Se um aluno, um portador de deficiência e que tipo de deficiência poderia estar apto ou não a ter um curso, alguma coisa assim. Se tem alguma coisa, alguma norma, alguma coisa que, porque é muito difícil você avaliar, né, se alguém pode chegar e escolher um curso e, quando você fala assim "ah, a pessoa tem preconceito", é, mas quem está avaliando isso aí? (P6).

E prossegue:

Por exemplo, você comentou da universidade¹⁹, quem está avaliando são os professores doutores que estão na área, se eles têm uma avaliação disso aí, é a mesma coisa de que um cego quisesse fazer, ser operador de guindaste no Porto de Santos. Alguém tem que falar sim, se pode ou não, ou quem vai saber se tem capacidade? Tem alguma regra ou alguma lei que rege isso, ou não? (P6).

A fala de P6 ocorre após aula expositiva dialogada em que a pesquisadora apresentou o percurso histórico da deficiência e se aprofundou nas questões sociais da deficiência visual, com enfoque em Goffman (1988), Vendramin (2019) e Marco (2020), em que discutiu a normatividade, estigmatização e capacitismo estruturantes. Nesse momento a fala de P6, ao mesmo tempo que se mostra capacitista, também se mostra interrogativa no sentido de contestar se existe ou não uma lei que rege a capacidade de indivíduos com deficiência visual em relação a desenvolverem uma atividade laboral.

Ao passo que a fala remonta a um tempo longínquo em que a sociedade normativa se pautava na Eugenia para delimitar quem deveria ou não viver, quem deveria ou não ter filhos, trabalhar e fazer parte da sociedade, ela também denota completo desconhecimento sobre o tema e como esses preceitos estão, ainda hoje, arraigados estruturalmente em nossa cultura. Assim, a postura capacitista de P6 ao questionar nos fez refletir o papel da própria pessoa com deficiência nisso, uma vez que é ela, e somente ela quem tem o direito de impor seus próprios limites, claro que dentro de uma zona de seguridade. Afinal, uma pessoa cega sabe sua capacidade e se conseguiria ou não operar um guincho no porto de Santos.

Como alertam Davis (2002), Shakespeare (2006) e Shakespeare e colaboradores (2018), ao refletirem sobre o modelo social da deficiência, a sociedade se organiza para normalizar corpos e inteligências, e qualquer desvio dessa norma é tratado como problema a ser corrigido ou ignorado. Assim, a deficiência, enquanto construção social, é produzida no entrecruzamento das estruturas institucionais e das práticas cotidianas que, ao não reconhecerem a diversidade como constitutiva do humano, aprofundam a marginalização de sujeitos como os estudantes com deficiência visual. A universidade, ao omitir políticas de permanência específicas, contribui para a produção dessa anormalidade institucionalizada.

Assim, ideia de “mito da capacidade”, formulada por Marco (2020), contribui para aprofundar essa crítica. O autor argumenta que o capacitismo opera silenciosamente nas práticas institucionais ao presumir que há uma forma correta, eficiente e ideal de ser

¹⁹ Silva e Costa (2023) referente ao relato de um participante que foi convidado pela faculdade a mudar de opção de curso por ser cego

corpo, mente e sujeito. Quando a deficiência visual é confrontada com estruturas pedagógicas construídas sobre essa normatividade, a tendência institucional é de delegar a responsabilidade da adaptação ao próprio sujeito com deficiência ou, na ausência de um modelo institucional, ao docente. Essa lógica não apenas reforça o isolamento do professor que deseja promover a inclusão, mas também transforma o estudante em alguém que “demanda demais”, como se o problema estivesse na existência da diferença, e não na rigidez da estrutura.

A recorrente ausência de estratégias institucionais para a permanência de estudantes com deficiência visual, conforme revelado nos relatos docentes, não se configura apenas como omissão administrativa, mas como expressão de uma racionalidade política mais profunda. Ao negligenciar sistematicamente a implementação de ações estruturadas de acessibilidade, formação docente e suporte pedagógico, as instituições de Ensino Superior acabam operando dentro de uma lógica necropolítica (Mbembe, 2018), na qual a manutenção da vida acadêmica de determinados grupos sociais é considerada dispensável. A decisão de não agir, de não investir, de não planejar políticas inclusivas efetivas, revela-se como um ato político de exclusão, no qual a ausência deliberada de resposta institucional passa a regular o pertencimento no espaço universitário.

Essa omissão estrutural também se relaciona diretamente com o que Guedes (2020) denuncia como a ineficácia e a superficialidade das políticas públicas voltadas à educação superior inclusiva. Segundo o autor, o que se observa em muitas universidades brasileiras é a presença de ações pontuais e desarticuladas, que, ao invés de promoverem uma transformação institucional, acabam servindo apenas como formas de legitimação simbólica da ideia de inclusão. Essa crítica é visivelmente corroborada nos dados empíricos desta pesquisa, nos quais docentes relatam experiências marcadas pela ausência de suporte técnico, inexistência de fluxos institucionais de atendimento, precariedade na formação continuada e sobrecarga de responsabilidades individuais.

Nesse cenário, a permanência do estudante com deficiência visual é condicionada a práticas voluntaristas e a esforços isolados dos docentes, que atuam à revelia de um sistema institucional que os abandona. O que se constrói, portanto, é um ambiente que tolera a presença desses estudantes, mas não assegura as condições mínimas para sua permanência com dignidade e equidade. Como destaca Mbembe (2018), a necropolítica se expressa justamente na capacidade das estruturas de poder em determinar quais vidas merecem investimento e quais podem ser descartadas. A permanência estudantil, quando

negligenciada, torna-se um campo de disputa silenciosa, onde o não fazer é, em si, um ato de controle e exclusão.

Desta maneira a permanência de estudantes com deficiência visual fica à mercê dos docentes, que muitas vezes carecem de formação inicial que lhes dê estrutura formativa e instrumentos para proporcionar uma docência mais equitativa e acessível. Quanto à formação inicial, cinco dos docentes afirmam não ter recebido qualquer tipo de preparo para atuar com estudantes com deficiência visual durante a graduação.

Essa lacuna formativa os levou a buscar, posteriormente o curso de formação docente. Tal lacuna formativa impulsiona os docentes a buscarem formação continuada em espaços alternativos, como cursos de extensão, o que indica uma tentativa de suprir, por conta própria, uma deficiência que deveria ser responsabilidade das instituições formadoras.

Eu sempre tive curiosidade por Libras, porque eu fiz licenciatura e na minha época não tinha e aí quando comecei a dar aula em uma licenciatura e vi que alguns cursos de Ciências aqui tinham Libras eu achei super legal. Mas ainda não consegui encarar, arrumar tempo, enfim. Mas aí quando eu soube desse curso eu achei o máximo, acho que dá para começar por aí. Eu tive aluno no espectro autista, semestre passado, foi bem tranquilo, ele só era um pouco mais introspectivo e a gente conseguia levar de boa. mas é sempre legal poder aprender mais, porque acaba pegando a gente assim, vulnerável também, no quesito ensinar. Então, acho legal (P1).

Querendo ou não, quando um universitário entra na universidade, ele propicia esses tipos de contato, certas zonas de aproximação dessas discussões que a gente pode não estar muito bem afiado. Eu por exemplo, infelizmente, passo muito ao largo disso, mas sei que minimamente tem algo a se construir (P16).

Eu tenho já me dedicado há um tempo, embora eu não tenha licenciatura, uma pena, mas tenho estudado bastante o Ensino de Engenharia, Educação e Engenharia, Tecnologias Ativas, e é um assunto que a gente sempre se debruça sobre, são estilos de aprendizagem (P26).

Sou professor do Departamento de Química [...] eu não tenho experiência nenhuma com aluno da Educação Especial de maneira geral [risos]. Eu não sou licenciado, sempre trabalhei com pesquisa, pesquisa, pesquisa e caí na docência. A gente faz pesquisa na universidade, a gente também faz docência, e eu percebi que eu não estou bem preparado para nada quanto a isso. Acho que vários colegas não estão. Acabam chegando nessa posição e veem que a gente não é muito bem equipado. [...] Eu dou aulas de Química Inorgânica, de Química, e, de novo, não sei como tornar isso mais acessível (P29).

Sou professora na área de Genética, então eu tenho tido contato, eu comecei a orientar alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas e a gente começou a ter a preocupação em fazer material didático para ensinar célula e genes. Só que a gente tem muita dificuldade sobre, e a gente não conhece, não tem não sabe como fazer isso. Mesmo assim a gente fez, aí veio pandemia, não

conseguimos aplicar em sala de aula, mas eu sempre fiquei naquela situação de como lidar naquela situação mesmo, na sala de aula mesmo, na universidade, né, com pessoas que tivessem deficiência visual (P30).

Os relatos de P1, P16, P26, P29 e P30 demonstram preocupação genuína sobre não ter formação adequada que pautasse a docência com estudante com deficiência visual, especialmente se tratando de áreas da Ciência tão abstratas e que se apoiam em modelos visuais para explicar fenômenos. Ainda, se observa a denúncia em relação ao pesquisador que não recebe preparo didático na Pós-Graduação, mas quando vai para o mercado de trabalho se depara com a docência, sem nunca ter tido práticas didáticas e pedagógicas, se vê sem suporte, perdido, sem saber como executar o planejamento que incluam as necessidades específicas do estudante, e sem saber reconhecer essas necessidades ou caminhos para ter acesso a essa informação tão essencial para uma docência acessível e equitativa, conversando com Silva e Costa (2023).

As falas dos participantes evidenciam essa realidade: professores relatam não saber que havia estudantes com deficiência visual matriculados, ou não receberem nenhuma orientação institucional sobre como atuar. Outros afirmam que recorreram à tentativa e erro, apoiando-se em escuta ativa e experimentação de práticas, muitas vezes isoladas. Esse modelo de atuação por esforço individual se distancia daquilo que Desgagné e colaboradores (2001) propõem como abordagem colaborativa da formação docente, na qual o enfrentamento dos desafios educacionais se dá por meio da articulação entre saberes acadêmicos, saberes da prática e espaços coletivos de formação. Quando a universidade nega tempo, estrutura e reconhecimento à formação colaborativa, ela perpetua a lógica individualista e solitária da docência, agravando a exclusão dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, a responsabilização solitária do professor por um processo que deveria ser institucionalizado reitera o ciclo de exclusão e invisibilização: o docente, por mais disposto que esteja, atua sem formação adequada, sem recursos acessíveis e sem apoio técnico; o estudante, por sua vez, é forçado a se adaptar a estruturas que não o reconhecem, naturalizando-se, assim, sua exclusão. A ausência de estratégias institucionais, portanto, atua como engrenagem da necropolítica e do capacitismo estrutural: não se trata apenas do que não se faz, mas do que se permite continuar não fazendo.

Esse dado corrobora as análises de Mbembe (2018), ao tratar da necropolítica institucional, e aqui se coloca como um potencializador do descaso educacional com

corpos desviantes. Dialogando Mbembe (2018), a necropolítica institucional que naturaliza a ausência de formação docente como parte de uma lógica de gestão da precariedade, em que vidas e trajetórias de estudantes com deficiência são administradas a partir de sua invisibilização.

Nesse sentido, P16 faz observações contundentes a respeito das discussões durante os encontros e sobre sua percepção acerca da deficiência, que não tinha contato ou conhecimento.

Queria muito comentar o quão impressionado eu fiquei com essas épocas da humanidade. Porque, naturalmente, a gente, nós como professores e até como seres humanos mais conscientes, tentamos reconhecer como essas questões são culturalmente arraigadas, mas eu percebi que não tinha ideia do quanto e quão profundo isso nos afeta. Gostei bastante do texto, achei bastante provocativo e é bom para a gente refletir que sociedade a gente quer construir a partir de agora. Que sociedade a gente encontra e qual sociedade a gente ajuda a construir (P16).

A superação da cultura capacitista exige, portanto, não apenas boas intenções individuais, mas uma ação coordenada entre sujeitos, instituições e Estado. Contudo, como demonstram as vozes docentes que integram esta pesquisa, há resistência nos interstícios da omissão. Inspirados por um compromisso ético-pedagógico, muitos professores mobilizam ações que tencionam a lógica da exclusão, ainda que careçam de formação continuada e de apoio institucional.

Essa disposição remete à perspectiva de Freire (1996), que compreende a docência como prática crítica e transformadora, capaz de insurgir contra estruturas opressoras por meio do diálogo, da escuta sensível e da valorização da experiência vivida. No entanto, é justamente a fragilidade da formação para a inclusão que evidencia a urgência de repensar o papel das universidades na construção de um projeto formativo mais equitativo.

6.2.2 As políticas sociais, o projeto de acessibilidade no Ensino Superior e zonas de aproximação

Este tópico inicia-se com relato do participante P16, que faz colocações importantes nos chamando a uma análise crítica quanto à formação docente, políticas públicas existentes, permanência de estudantes com deficiência visual na universidade e o projeto de acessibilidade no Ensino Superior.

Eu estou tentando fazer um paralelo dessa nossa discussão, de que há legislações, há pesquisas sendo feitas, há instituições, já a princípio, preocupadas com esse tema, seja na linha específica de Educação Especial, seja nas Pró-reitorias das universidades como um todo, políticas públicas federais, estaduais, municipais. Mas no final me parece que a grande questão é: como isso chega? Como se coloca na realidade? E eu não sei, acho que os textos [indicados no curso de formação docente] me fizeram refletir muito a dimensão das coisas (P16).

A reflexão do sujeito P16 nos convoca a uma análise crítica da distância entre o normativo e o real, entre a existência formal de políticas públicas e legislações inclusivas e sua efetiva concretização no cotidiano universitário. Ao declarar que há um arcabouço institucional - "legislações, pesquisas, instituições preocupadas" -, mas que, ainda assim, persiste um abismo na aplicação concreta dessas normativas.

P16 toca num ponto importante da crítica social contemporânea: a aparência de um compromisso democrático e inclusivo que esconde práticas excludentes, seletivas e, em certo sentido, violentas. Esse paradoxo pode ser compreendido à luz de autores como Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009), Mészáros (2005), e, mais recentemente, Mbembe (2018), cuja obra contribui significativamente para a compreensão desse fenômeno.

Mbembe (2018) propõe o conceito de "necrofascismo" como uma forma contemporânea de dominação que funde elementos do fascismo histórico com os dispositivos de poder, insurgindo como necropolítica, o poder de decidir quem deve viver e quem deve morrer, ou ainda, quem merece uma vida digna e quem pode ser abandonado à própria sorte. Tal formulação é especialmente pertinente ao se analisar a realidade do Ensino Superior brasileiro, onde as políticas de inclusão, especialmente as voltadas à Educação Especial, muitas vezes se reduzem à dimensão retórica ou burocrática, não se efetivando como práticas transformadoras.

O depoimento de P16, ao expressar dúvidas sobre a chegada concreta dessas políticas à realidade universitária, indica a persistência de uma lógica que pode ser interpretada como necropolítica institucional: a manutenção simbólica da inclusão como valor, mas sua negação prática no cotidiano. Martinez (2022) fala de uma "licantropia política", metáfora potente que descreve uma metamorfose dos sujeitos políticos em agentes de destruição.

No caso da universidade, essa figura pode representar gestores e estruturas institucionais que, sob a perspectiva da racionalidade democrática e inclusiva, operam, na prática, segundo uma lógica seletiva e meritocrática que expulsa simbolicamente - e

às vezes fisicamente - os sujeitos com deficiência ou pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Assim, o que parece inclusão pode, na realidade, configurar-se como exclusão disfarçada, ou, para usar os termos de Mbembe (2018), uma forma de genocídio político por negligência institucionalizada.

Essa constatação dialoga diretamente com Mészáros (2005), para quem as instituições educacionais, mesmo quando portadoras de discursos progressistas, funcionam como aparelhos de reprodução do capital, frequentemente convertendo-se em instrumentos de perpetuação da desigualdade social. O que se efetiva nas palavras de P6.

O que Mbembe (2018) denuncia como necrofascismo, Mészáros (2005) entende como um processo de funcionalização da educação para os interesses do capital, que admite discursos inclusivos apenas enquanto esses não interferem nas estruturas de poder e privilégio. Assim, a universidade pode até “acolher” o estudante com deficiência, mas sem garantir recursos adequados, formação docente ou acessibilidade plena, reduzindo o direito à mera formalidade - ou pior, transformando-o em novo mecanismo de exclusão.

Para Martins (2002, p. 11), “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra”. Ao integrar na universidade estudantes historicamente excluídos a sociedade impõe metas altíssimas – notas, produtividade, atividades acadêmicas –, que muitas vezes os limitam. Ao “integrar” o sistema não se coloca na posição de fornecer acessibilidade adequada, e não oferece espontaneamente, mas por demanda, e muitas vezes com atraso (Silva; Costa, 2023).

Dialogando com Martins (2002), que indica que a sociedade excluída tenta reverter os prejuízos sofridos pela má distribuição de recursos, o autor coloca aqui um ponto muito importante em que vê a sociedade articulando-se para tornar os recursos (financeiros, culturais, educacionais, nutricionais) mais acessíveis aos excluídos. Nesta pesquisa, o tomamos do ponto de vista educacional, em que estudantes historicamente excluídos são vistos e tratados como indivíduos que “teimam em fazer parte daquilo que não os quer senão como vítimas e beneficiários residuais de suas possibilidades” (Martins, 2002, p. 11).

No entanto, esse lugar não é de teimosia, senão de tenacidade e força, em que indivíduos lutam arduamente, mesmo sem a acessibilidade de que necessitam, para concretizarem suas aspirações, a de cursar o Ensino Superior. Para Martins (2002, p. 10), “trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”.

Pode-se dizer que, embora haja uma movimentação de inclusão, ela é lenta e tarda a reverter a exclusão e capacitismo que apartou e excluiu pessoas desviantes das universidades, para Martins (2002, p. 10), “os esforços para reverter esses efeitos tendem a se perder na lentidão dos resultados em face de uma consciência social que, com justiça, quer e tem pressa”. P16 parece perceber isso ao afirmar que, mesmo com a existência de políticas e textos formativos, a dimensão real das mudanças não se efetiva com a profundidade necessária.

A formação docente, os materiais indicados e os encontros promovem "zonas de aproximação (P16)", mas a concretização das políticas se vê esvaziada de potência. Essa sensação de frustração entre o ideal e o real encontra eco na crítica de Mészáros (2005) à alienação educativa: o processo de formação perde seu sentido transformador quando não dialoga efetivamente com a realidade vivida dos sujeitos.

Saviani (1998, 2008, 2009), por sua vez, oferece um caminho possível para pensar a superação dessa distância entre o projeto e a realidade. Ao propor a pedagogia histórico-crítica como método, o autor enfatiza a centralidade da práxis: a necessidade de articular teoria e prática de forma dialética, tomando a realidade concreta como ponto de partida para a transformação social. Sob essa ótica, a denúncia feita por P16 não deve conduzir à desesperança, mas sim ser tomada como momento de problematização necessário à ação transformadora.

Para Saviani, as políticas inclusivas só se realizarão plenamente se estiverem articuladas a um projeto de sociedade mais justa, o que exige, nas universidades, não apenas a adesão formal a leis e diretrizes, mas o compromisso efetivo de docentes, discentes e gestores com a transformação das condições objetivas de ensino e aprendizagem. O trecho “[...], mas no final me parece que a grande questão é: como isso chega? Como se coloca na realidade? (P16)” deixa evidente a urgência de uma prática educativa que vá além das leis e normas, alcançando de fato a realidade vivida pelas pessoas com deficiência visual.

Complementando essa análise, Goffman (1988), ao tratar do estigma, nos ajuda a entender como as instituições reforçam marcas sociais de exclusão, mesmo quando pretendem promover a inclusão. Para ele, o estigma não é apenas uma característica individual, mas um processo social de rotulação e de separação. Na universidade, isso pode se traduzir em práticas sutis de diferenciação: a segregação dos estudantes com deficiência em espaços específicos, a ausência de materiais acessíveis, a falta de formação docente adequada.

Assim, as “zonas de aproximação” mencionadas por P16 podem acabar sendo zonas de reafirmação do estigma se não forem acompanhadas por ações críticas e conscientes de transformação institucional. Nesse sentido as palavras de P6 nos alerta sobre a necessidade de fiscalização mais adequada às normas da ABNT 9050:2020²⁰ quanto a acessibilidade nos espaços das Instituições de Ensino Superior.

Eu acho que realmente a gente tem várias ações acontecendo, e voltando no texto, queria comentar sobre aquilo que vocês falaram sobre a estrutura dos lugares [discussão sobre espaços sem acessibilidade nas universidades]. Existe uma lei para isso, está colocado em um dos textos que eu li, lá está dizendo que essa lei serve para os cursos serem aprovados, ter licença de funcionamento e validade. O que acontece no departamento mencionado, a falta de acessibilidade que você comentou aí, em uma escola particular não tem (P6).

Ao que complementa:

Então não sei se é porque na escola particular eles têm o medo de perder a renovação do curso, que é muito mais exigido, nesse sentido, mas, de qualquer forma, a legislação é cumprida mais nas escolas particulares. Já dei aula em

uma escola particular e tem rampa, tem elevador, tem todo tipo de acesso para qualquer tipo de deficiência. Na [...], no meu prédio tem lá o elevador. Mas eu falo assim, nesse ambiente da universidade particular, só pensando nisso agora para corroborar aqueles números que aparecem nas pesquisas indicadas [microdados do INEP] e que tem nos textos.

P6 segue sua reflexão:

Que a maior quantidade de alunos está nas [universidades] particulares. [...] A gente por situações de avaliação aqui na universidade pública, mas está tudo sempre nota 10, tá. E ninguém fala sobre esse descumprimento dessa lei, talvez a pessoa esteja olhando outra coisa, mas na verdade a gente não é cobrado, então isso é postergado (P6).

A observação de P6 sobre o cumprimento mais rigoroso da legislação de acessibilidade nas instituições privadas em comparação com as públicas também permite uma leitura crítica a partir da obra de Mészáros (2005), particularmente sobre o processo de mercantilização do ensino. Ao indicar que escolas e universidades particulares parecem mais atentas às exigências legais - como a acessibilidade física - por receio de

²⁰ Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT 9050:2020, Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

perderem a renovação de seus cursos ou sua autorização de funcionamento, P6 toca, mesmo que indiretamente, no modo como o setor privado responde à lógica de mercado.

Nessa lógica o cumprimento da lei é muitas vezes motivado não por princípios éticos ou compromisso com os direitos humanos, mas por uma necessidade de manter sua competitividade e lucratividade dentro do sistema educacional como negócio. Para Mészáros, esse fenômeno é um dos sintomas mais evidentes da penetração da lógica do capital na educação.

Assim, ao transformar o ensino em mercadoria, a qualidade e a inclusão passam a ser tratadas como diferenciais de mercado, e não como direitos fundamentais. Nesse contexto, a acessibilidade nas instituições privadas pode ser vista como uma estratégia empresarial - um "investimento" que garante a fidelização de estudantes, a aprovação nos processos de avaliação institucional e a manutenção da imagem institucional diante do público consumidor.

Já nas instituições públicas, onde a lógica mercantil não atua com a mesma força direta, o que se vê, conforme relatado por P6, é uma certa negligência ou adiamento crônico das mudanças estruturais. Isso pode ocorrer, como ele aponta, pela ausência de cobrança institucional, mas também porque a avaliação da qualidade frequentemente se apoia em indicadores formais - como notas em relatórios do MEC - que não necessariamente refletem a experiência real dos estudantes com deficiência. Como diz P6, “tá tudo sempre nota 10”, mesmo quando há descumprimento claro da legislação.

Essa crítica encontra eco na análise de Mészáros (2005), para quem a escola - mesmo a pública - não está imune à lógica do capital, ainda que não opere diretamente como empresa. A educação, ao ser capturada pelas exigências de desempenho, eficiência e mensuração tecnocrática, acaba se distanciando de sua função emancipadora. A acessibilidade, nesse cenário, é muitas vezes deixada em segundo plano, porque não aparece como prioridade nos sistemas de avaliação convencionais, ou porque não é imediatamente “cobrada” por quem tem poder de decisão.

Além disso, o fato de que a maior parte dos estudantes com deficiência hoje se encontra nas instituições privadas, como lembrado por P6, a partir dos microdados do INEP, evidenciado por Cabral, Orlando e Meletti (2020), também revela os efeitos perversos dessa mercantilização. De um lado, essas instituições se adaptam às exigências legais como estratégia de mercado; de outro, as públicas, com menor flexibilidade orçamentária e, muitas vezes, com estruturas administrativas engessadas, acabam por manter práticas excludentes - ainda que involuntárias - por inércia institucional.

O resultado é um deslocamento da responsabilidade pela inclusão para o setor privado, o que é problemático quando pensamos que o direito à educação inclusiva deveria ser garantido prioritariamente pelo Estado. Portanto, a fala de P6 não apenas revela a omissão prática das universidades públicas quanto à acessibilidade, mas também nos ajuda a enxergar como as exigências legais podem ser interpretadas de forma funcional dentro da lógica do capital, como aponta Mészáros. A acessibilidade se torna, assim, mais um “item de conformidade” num *checklist* regulatório, e não parte de um projeto ético-político de transformação da universidade.

Superar esse quadro exige mais do que mudanças pontuais ou adaptações técnicas. Como sugere Mészáros (2005), é necessário questionar a própria lógica que organiza a educação sob os ditames do capital, substituindo-a por um projeto que coloque a formação humana - plena, digna e acessível - no centro das políticas institucionais. Isso implica devolver à universidade pública seu papel histórico de ser espaço de construção democrática, crítica e inclusiva, em que a acessibilidade não seja uma exceção burocrática, mas um princípio estruturante.

Essa tensão entre o cumprimento formal da legislação e sua materialização na estrutura das universidades públicas, evidenciada pela fala de P6, reforça a ideia de que a inclusão no Ensino Superior não se dá de forma automática, nem neutra. Ao contrário, ela expressa uma disputa concreta entre diferentes projetos de sociedade, como destaca o diálogo entre Goffman (1988), Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), Mészáros (2005) e Mbembe (2018).

A preocupação de P16 com a efetividade das políticas inclusivas - “como isso chega? como se coloca na realidade?” - encontra eco nas contradições relatadas por P6, onde a legislação existe, mas sua aplicação é seletiva e desigual. Como lembra Saviani (1998, 2008, 2009), a transformação da realidade educacional exige mais do que normas e diretrizes: exige práxis - uma ação consciente e transformadora, enraizada na realidade concreta.

Já Mészáros (2005) aprofunda esse diagnóstico ao mostrar que a educação, ao ser submetida à lógica do capital, tende a operar segundo critérios de eficiência e resultado, esvaziando seu potencial emancipador. A inclusão, nesse modelo, é permitida apenas quando se justifica economicamente ou quando se encaixa em padrões de produtividade e desempenho.

O caso das instituições privadas citadas por P6, que cumprem a legislação por medo de sanções e perda de lucros, é exemplo claro dessa racionalidade. O problema é

que, mesmo fora da lógica de mercado direto, as instituições públicas também passam a operar sob uma lógica de gestão tecnocrática que, muitas vezes, ignora as necessidades reais de seus estudantes.

Goffman (1988), por sua vez, nos ajuda a compreender os efeitos subjetivos desse modelo institucional: a falta de acessibilidade, o descaso com os corpos diversos, a ausência de adaptações nos espaços universitários, tudo isso contribui para a produção de estigmas, marcando certos estudantes como "problemas", como "exceções" que exigem concessões. O estudante com deficiência, nesse contexto, não é plenamente reconhecido como sujeito de direito, mas tolerado como figura periférica, cuja presença serve mais como vitrine de diversidade do que como parte integrante da comunidade acadêmica.

O diálogo entre esses autores, portanto, permite compreender que a inclusão no Ensino Superior é um campo de disputa entre projetos societários distintos. Por um lado, há o projeto democrático-popular, que busca realizar a educação como direito universal, sustentado por uma pedagogia crítica e inclusiva. Por outro, há o projeto necropolítico, que tolera a presença do "outro" apenas como exceção, como concessão controlada e, por vezes, como espetáculo de virtude institucional.

A fala de P16, ao questionar a efetividade das políticas inclusivas, e a de P6, ao denunciar a ausência de fiscalização real nas universidades públicas, denunciam esse impasse e nos convocam à ação. Mbembe (2018) é especialmente provocador nesse ponto: sua noção de necrofascismo obriga-nos a reconhecer que a morte - social, política e institucional - também pode ser administrada sob as formas civilizadas da burocracia democrática.

Para que as políticas públicas de inclusão não se reduzam a meros instrumentos de aparência, é preciso uma universidade comprometida com a práxis, como propõe Saviani, capaz de enfrentar criticamente os mecanismos estruturais de exclusão, como denuncia Mézáros, e consciente dos estigmas que naturaliza, como aponta Goffman (1988). Só assim será possível romper com a lógica do necrofascismo e fazer da Educação Superior um espaço verdadeiramente emancipador.

[...] Algumas coisas que foram faladas me pegaram, assim, e me fizeram refletir sobre essa questão de como esses valores que a gente tem impregnam a maneira de como a gente vai olhar para as coisas e lidar com as coisas. [...] Já estudei um pouco de Educação Especial e gostei muito de conhecer sobre essa história da Ásia e África, que foge da Europa (P18).

A fala de P18 é direcionada ao tema discutido em um dos encontros em que foi discutido o histórico da pessoa com deficiência e deficiência visual, entre os relatos e discussões analisadas, P18 foi o único participante a já ter tido contato com a disciplina de Educação Especial na formação inicial, uma vez que cursou Pedagogia e Química, ambas licenciaturas em universidade federal.

A fala de P18 demonstra que estudar o histórico da deficiência mudou sua perspectiva em relação aos estudantes com deficiência visual e sua percepção sobre a necessidade de conhecer o objeto para romper com pré-conceitos estruturais que moldam nosso fazer docente. A partir desse rompimento os docentes têm a perspectiva de que a presença do estudante com deficiência visual na universidade é mais que necessária, ela é um paradigma que ultrapassa a assistência e exige a excelência.

Sua presença exige um currículo que vá além do conteúdo programático, contemplando também a epistemologia que fundamenta a compreensão da deficiência. Para Mészáros (2005), o currículo deve ser concebido não apenas como um conjunto de conteúdo a serem transmitidos, mas como um espaço de construção de saberes que leve em consideração as desigualdades sociais e as necessidades diversificadas dos estudantes. Nesta direção, P16 levanta uma problemática relacionada ao currículo muito importante:

[...] São provocações boas para quem atua e se preocupa com a área da Educação. Me remeteu muito a discussão que a gente faz sobre currículo, especialmente para a Educação Básica, e estamos passando por uma reformulação curricular muito intensa nesses últimos anos com o novo Ensino médio e a nova Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. E se tem uma coisa que é certa é que nunca é o currículo por ele mesmo. Não é aquele conjunto de orientações, de conceitos e temas estruturados linearmente que a gente considera. Mas consideramos: a que eles servem, de onde vieram, que interesses que permeavam a sua construção e, principalmente, no caso das escolas, e das universidades, nas nossas disciplinas, como que ele vai conseguir se efetivar na realidade (P16).

A presença de estudantes com deficiência visual nas universidades não pode ser concebida apenas como um avanço em termos de acessibilidade ou como cumprimento de exigências legais. Trata-se de um marco paradigmático que redefine concepções pedagógicas e impõe a necessidade de reformulação do currículo universitário em direção à inclusão plena. Essa transformação exige que o currículo vá além do conteúdo programático tradicional, incorporando uma epistemologia crítica que questione as bases sobre as quais se constrói o conhecimento e a própria ideia de deficiência.

Nesse sentido, Mészáros (2005) argumenta que o currículo não deve ser reduzido a um repositório de conteúdo organizados linearmente, mas deve ser compreendido como

um espaço de disputas, mediações e produção de saberes, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais da sociedade capitalista. O currículo inclusivo, assim, não apenas transmite conhecimentos, mas ressignifica o papel da educação ao assumir um compromisso com a justiça social e a transformação das condições históricas de exclusão. A deficiência, portanto, não deve ser entendida como uma característica individual isolada, mas como uma condição que emerge da interação entre o sujeito e um ambiente social, político e educacional que ainda marginaliza a diferença.

A fala do participante P16 explicita essa compreensão ao destacar que o currículo nunca é neutro ou meramente técnico, mas carrega consigo uma historicidade, interesses e finalidades que moldam sua aplicação: “nunca é o currículo por ele mesmo”. Essa perspectiva crítica dialoga com a proposta de Saviani (1998, 2008, 2009), para quem o currículo deve estar atrelado à função social da escola e à necessidade de superar as desigualdades sociais por meio de uma educação que assegure a todos o acesso ao saber sistematizado.

Dessa maneira, a compreensão crítica da inclusão no Ensino Superior, conforme debatido por Saviani (1998, 2008, 2009), Pletsch e Melo (2017), Guedes (2020), Ferrandi, Silva e Orlando (2023), Silva e Costa (2023) e Silva e Ferreira (2023), só alcança sua efetividade se for traduzida na prática docente cotidiana. A docência, especialmente na universidade, não pode limitar-se à transmissão de conteúdo ou à reprodução de diretrizes curriculares. Ela deve ser, como propõe Saviani (1998, 2008, 2009), uma práxis transformadora: uma ação educativa orientada por uma teoria crítica da realidade e voltada à superação das contradições sociais que atravessam o ambiente educacional.

Para Saviani (2008, p. 23), “a prática educativa, enquanto atividade intencional, requer mediação teórica para que possa efetivamente transformar a realidade”. Assim, o docente universitário que atua em contextos marcados pela exclusão - como aqueles onde a acessibilidade é ignorada ou negligenciada - precisa compreender sua ação como parte de uma luta maior pela democratização do saber. Isso implica assumir uma postura ética e crítica diante das ausências institucionais, reivindicando condições de ensino adequadas não apenas para si, mas, sobretudo, para seus estudantes.

Essa reflexão dialoga diretamente com as críticas de Mészáros (2005) ao papel que o capital impõe à educação. Ao apontar que a função da escola vem sendo reduzida a atender às demandas do sistema produtivo, Mészáros afirma que “a docência é convertida em simples função técnica, instrumental, subordinada à lógica da eficiência e do controle” (2005, p. 65). Nesse modelo, o professor perde sua autonomia crítica e sua

ação educativa deixa de ser emancipadora. A prática docente, portanto, precisa romper com essa lógica para possibilitar uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, a denúncia de Mbembe (2018) sobre o necrofascismo - ou seja, a gestão burocrática e institucional da exclusão - torna-se ainda mais perturbadora quando aplicada ao cotidiano das salas de aula universitárias. Quando o docente ignora a ausência de acessibilidade, quando não adapta suas metodologias para atender estudantes com deficiência, ou quando trata a inclusão como um “favor” e não como um direito, ele não apenas reproduz um sistema excludente: ele o legitima. Martinez (2022) afirma que o necrofascismo “gerencia a morte social e institucional sob os códigos da normalidade, travestido de racionalidade técnica” (Martinez, 2022, p. 53), o que pode incluir a prática docente não reflexiva.

Já Goffman (1988) nos oferece as ferramentas para compreender como as relações interpessoais na sala de aula também estão imersas em processos de estigmatização. O professor, ao não reconhecer as marcas sociais e simbólicas que atravessam seus alunos, pode reforçar a exclusão mesmo quando se considera neutro ou imparcial. Como afirma o autor: “o estigma não reside no indivíduo, mas na relação entre um atributo e um estereótipo” (Goffman, 1988, p. 13). Assim, a docência inclusiva exige consciência crítica sobre os efeitos simbólicos das práticas pedagógicas e das interações em sala.

A verdadeira inclusão só será alcançada quando as políticas públicas forem acompanhadas por uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma mudança na forma como a diversidade é percebida e tratada nas instituições de Ensino Superior. Dessa forma, apesar dos avanços percentuais identificados, os dados reforçam a necessidade de políticas educacionais mais robustas, articuladas à crítica das estruturas que sustentam a exclusão histórica de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. A inclusão não deve ser compreendida apenas como um dever ou presença numérica, mas como processo integral que envolva acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, bem como compromisso institucional com a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A concentração de relatos indicando uma formação inicial insuficiente confirma a crítica de Mbembe (2018) sobre a necropolítica que naturaliza a precariedade docente. O segundo bloco de maior incidência – adaptações pedagógicas e formação continuada – aprofunda a contradição apontada por Mészáros (2005): a lógica do capital subordina o trabalho educativo, delegando ao professor a responsabilidade de suprir lacunas estruturais.

Apesar disso, o eixo recursos/ferramentas e as propostas metodológicas ativas evidenciam a resistência pedagógica descrita por Saviani (1998, 2008, 2009): ao reinventar práticas e flexibilizar o currículo, os docentes buscam garantir o direito histórico-crítico ao conhecimento. Ainda assim, a baixa frequência de apoio institucional projeta o estigma analisado por Goffman (1988), pois a inclusão depende de “arranjos compensatórios” improvisados pelos próprios docentes e/ou cursos em que atuam, o que acaba sobrecarregando esses docentes e permitindo que a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior dependa de projetos voluntários, correndo o risco, por exemplo, de que esse projeto se extinga com a aposentadoria do docente.

Em síntese, os dados corroboram que a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência visual exige:

1. Políticas formativas robustas (inicial e continuada) orientadas às especificidades da deficiência visual, e outras;
2. Investimento em tecnologias assistivas acessíveis e manutenção permanente;
3. Tempo institucionalizado de planejamento coletivo, para que a criatividade docente deixe de ser estratégia individual e se converta em cultura educativa.

Nesse quadro, a formação docente inicial e continuada deve contemplar não apenas o conhecimento técnico sobre deficiências, adaptações e legislação, mas também promover uma consciência crítica sobre os fundamentos sociais da exclusão. A formação do professor universitário precisa prepará-lo para ler a realidade, identificar as contradições do seu contexto e atuar sobre elas de forma comprometida. Como afirma Saviani (1998, 2008, 2009), a prática docente só se realiza plenamente quando é orientada por uma concepção crítica da educação que vincula teoria e prática, ação e reflexão.

Portanto, a docência universitária, em uma perspectiva emancipadora, não pode se dissociar do projeto democrático-popular que reivindica a educação como direito universal. O professor é um agente fundamental na consolidação (ou no bloqueio) desse projeto. Cabe a ele tencionar as ausências institucionais, provocar o debate, acolher os sujeitos marginalizados e contribuir para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva. Isso significa transformar o espaço da sala de aula em lugar de luta e resistência, onde o conhecimento não é privilégio de poucos, mas instrumento de libertação de todos.

Em síntese, os dados analisados revelam um contexto de inclusão marcado por tensionamentos, mas também por potências. A atuação dos docentes se pauta por um compromisso ético e humano com a educação inclusiva, embora esbarre em entraves

estruturais, como a insuficiência de formação, a escassez de recursos e a ausência de apoio institucional sistemático. Ainda assim, os docentes demonstram disposição para aprender, adaptar-se e buscar alternativas, reforçando a urgência de políticas públicas mais efetivas e de formação docente continuada que contemple, com profundidade e sensibilidade, a complexidade da inclusão de estudantes com deficiência visual.

A efetiva permanência dos estudantes com deficiência visual exige, mais do que reformas pontuais, uma revisão profunda da cultura institucional. Isso implica romper com o modelo meritocrático e produtivista que ainda estrutura a Educação Superior e incorpora, como dimensão orgânica das práticas pedagógicas, o compromisso com a justiça educacional. Isso significa compreender que a presença de estudantes com deficiência visual não é uma exceção a ser tolerada, mas uma realidade que deve ser planejada, acolhida e sustentada por meio de políticas públicas permanentes, investimento contínuo e reestruturação institucional baseada na pluralidade.

Nesse contexto, torna-se indispensável discutir a permanência estudantil para além das métricas de evasão e desempenho acadêmico, reconhecendo a formação docente como eixo central desse debate. A seguir, exploraremos como os professores compreendem e enfrentam os desafios da permanência de estudantes com deficiência visual, e de que modo suas práticas, saberes e lacunas formativas impactam a efetivação do direito à Educação Superior inclusiva.

6.3 PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR E ATUAÇÃO DOCENTE

A partir da sistematização dos dados de 30 participantes, foi possível organizar uma análise crítica e articulada com base nas categorias extraídas do quadro de planejamento de análise, considerando elementos como o estudo de caso escolhido, a aula abordada, as adaptações propostas e a aderência aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A diversidade de respostas evidencia distintos níveis de compreensão, engajamento e prática inclusiva entre os participantes, revelando, de maneira clara, os desafios estruturais que permeiam o planejamento pedagógico no Ensino Superior quando se trata de acessibilidade para estudantes com deficiência visual. A presença do DUA nos planos de aula não se limitou ao uso de recursos tecnológicos, como mostra o Quadro 14.

Quadro 14. Quadro síntese – Planos de aula.

Atividade/Material/Recurso	Barreiras à Aprendizagem	Sugestões de Acessibilidade
Material textual impresso	Baixa visão; dificuldade com contraste ou tamanho da fonte	Uso de texto ampliado; escolha adequada de cor e contraste; uso de leitores de tela e sintetizadores de voz
Dinâmica de trabalho em grupo	Dificuldade de compreender conteúdos exclusivamente verbais	Uso de tecnologias assistivas (gravador, braille, computador com leitor de tela)
Tarefa de produção textual	Dificuldade em escrever manualmente de forma legível	Uso de computador; máquina de escrever braille; sintetizadores de voz
Avaliação em formato de teste de múltipla escolha	Dificuldade em ler questões; deficiência visual	Uso de lupas, leitores de tela; prova oral ou digital com acessibilidade
Atividade de organização/planejamento (executar etapas)	Dificuldade em sequenciar e planejar tarefas	Monitoria de pares; apoio visual com esquemas e <i>checklists</i>
Atividade de pesquisa	Dificuldade em selecionar conteúdo; acesso a informações	Uso de computador com tecnologias assistivas; acesso a sites/aplicativos acessíveis
Apresentação oral	Dificuldade em falar em público; timidez	Trabalho em duplas; possibilidade de escrever e o colega apresentar
Atividade de desenho ou representação visual	Dificuldade de expressão por meio do desenho; deficiência visual	Uso de materiais táteis e multissensoriais; desenvolvimento da percepção tátil

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

O quadro apresentado mostra dados retirados dos planos de aula, como atividades de ensino-aprendizagem, as possíveis barreiras e sugestões de acessibilidade/inclusão. Em contrapartida, 66,6% dos participantes demonstraram esforços consistentes para planejar aulas sensíveis à diversidade, realizando adaptações materiais e metodológicas variadas. Dentre os destaques, encontram-se ações como o uso de materiais digitais acessíveis (P5, P6, P7), fontes ampliadas e sem serifa (P6, P9), recursos auditivos e táteis (P10, P21), leitores de tela e simplificação de linguagem (P18), além de tecnologias específicas como o aplicativo *ViaOpta* (P12).

Essas ações dialogam com os três princípios centrais do DUA: fornecer múltiplas formas de representação, de ação e expressão, e de engajamento. O participante P12, por exemplo, propôs uma experiência imersiva que combinou recursos textuais acessíveis, debates mediados e tecnologia assistiva, demonstrando uma articulação profunda com os pilares do DUA.

Em vários casos, houve uma real incorporação dos seus três princípios:

1. Representação (o que aprender): materiais acessíveis, em diferentes formatos (digital, oral, concreto).
2. Ação e expressão (como demonstrar): atividades práticas, orais, escritas e sensoriais.

3. Engajamento (por que aprender): criação de vínculos, estímulo à participação ativa e ao protagonismo.

De acordo com Bardin (2022), a análise de conteúdo permite apreender não apenas o que é dito, mas também os significados implícitos nas escolhas pedagógicas. Assim, os dados daqueles que contemplaram o DUA revelam uma intencionalidade pedagógica inclusiva, refletindo a compreensão de que a acessibilidade não deve ser um apêndice do planejamento, mas seu eixo estruturante. Os docentes em formação que adotaram recursos variados o fizeram com o objetivo de ampliar o acesso ao conhecimento, promover autonomia e garantir a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência visual.

Essa tríade foi particularmente visível em planos que promoveram debates mediados, recursos imersivos e personalização das estratégias, como no uso do aplicativo *ViaOpta* ou na mediação por interfaces acessíveis. O Quadro 15 apresenta as categorias de análise emergentes a partir dos planos de aula, evidenciando como as práticas docentes se configuram diante da presença de estudantes com deficiência visual.

Quadro 15. Categorias de análise emergentes a partir dos planos de aula.

Dimensão	Frequência Identificada	Impacto observado nos planos
Representação	Alta	Textos digitais, audiodescrição, materiais táteis
Ação e expressão	Alta	Atividades orais, práticas e visuais adaptados
Engajamento	Média	Ainda há dificuldade em promover engajamento afetivo consistente
Acessibilidade atitudinal	Média-alta	Reconhecimento das barreiras sociais e emocionais
Acessibilidade programática	Baixa	Pouca referência a ajustes curriculares ou políticas institucionais
Planejamento interseccional	Baixa	Poucos planos articulam deficiência com raça, gênero, classe

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

A leitura crítica dessas dimensões revela avanços pontuais, mas também lacunas estruturais que remetem a contradições mais amplas do Ensino Superior. A dimensão da Representação, identificada com alta frequência de menções, mostra um esforço em diversificar linguagens por meio de textos digitais, audiodescrição e materiais táteis.

Essa multiplicidade de recursos revela a tentativa docente de ampliar os modos de acesso ao conhecimento, dialogando com o princípio de Freire (1996), da valorização da experiência concreta e da mediação dialógica. No entanto, percebe-se que tais iniciativas ainda dependem do esforço individual, não se configurando como parte de um

planejamento institucional coletivo, o que, como lembra Saviani (2009), limita a possibilidade de sistematização crítica da prática pedagógica.

No eixo Ação e expressão, também com alta frequência, observa-se a adoção de atividades orais, práticas e visuais adaptadas. Tais estratégias revelam abertura para considerar diferentes formas de participação e de expressão dos estudantes, indo além da escrita e da leitura convencional.

Essa pluralidade encontra respaldo em Freire (1996), quando afirma que ensinar exige reconhecer e respeitar as múltiplas formas de os sujeitos se apropriarem do conhecimento. Trata-se de um movimento que, conforme aponta Mészáros (2005), se constitui como resistência às formas tradicionais de ensino que tendem à padronização e à exclusão. Entretanto, a ausência de uma articulação pedagógica-institucional mais ampla pode restringir a potência dessas ações ao âmbito do improvisado ou da adaptação pontual.

A dimensão do Engajamento, registrada com frequência média, sinaliza que ainda há dificuldades em promover uma relação consistente com os estudantes. Tal aspecto é central, pois, como enfatiza Freire (1996), não há educação sem engajamento, sem diálogo e sem compromisso com a humanização do outro.

A ausência de estratégias mais intencionais de engajamento revela que, muitas vezes, o foco recai sobre a adaptação técnica dos conteúdos, negligenciando a dimensão ética e política da inclusão.

Além disso, a presença da representação multimodal demonstra sensibilidade pedagógica diante das condições de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, conforme já registrado por Silva e Costa (2023), ao destacar como tais estudantes se engajam de modo mais significativo quando o conhecimento lhes é apresentado em diferentes linguagens. Isso confirma o diagnóstico das autoras, ao observarem que estudantes com deficiência visual frequentemente participam das atividades acadêmicas, mas não se sentem plenamente engajados na vida universitária, o que repercute em sua permanência.

No que diz respeito à Acessibilidade atitudinal, identificada como média-alta, há indícios de reconhecimento das barreiras sociais e emocionais enfrentadas pelos estudantes. Essa tomada de consciência é relevante, pois remete ao que Goffman (1988) descreve como o enfrentamento do estigma social, sobre reconhecer a deficiência não como limitação pessoal, mas como construção social que impõe barreiras.

Ainda, a presença apenas parcial desse reconhecimento demonstra que persistem resistências e naturalizações, muitas vezes reproduzidas pelo próprio corpo docente. Assim, a estrutura dominante da sociedade mascara de modo consistente e estrutural as contradições educacionais e sociais.

A Acessibilidade programática, por sua vez, aparece com frequência baixa, mostrando que poucos planos contemplam ajustes curriculares e as esferas de acessibilidade. Esse dado é crítico, pois evidencia que, embora haja iniciativas pedagógicas individuais, a dimensão estrutural da inclusão permanece negligenciada.

Aqui, a leitura de Mészáros (2005) é central, uma vez que o docente é responsabilizado de forma individual, se convertendo em um mecanismo que oculta a ausência de acessibilidade e de políticas que sejam consistentes. Assim, a precarização da prática docente segue sendo perpetuada. Nessa direção, Silva e Costa (2023) destacam que, sem políticas institucionais articuladas, as atividades propostas aos estudantes com deficiência visual acabam limitadas à esfera do esforço pessoal e à superação individual de barreiras. Contando com a boa vontade dos docentes, da família e de amigos.

Quanto ao Planejamento interseccional, também de baixa frequência, esse evidencia a escassa articulação da deficiência com outras dimensões como raça, gênero e classe. Essa ausência reforça o caráter fragmentado do planejamento pedagógico, que não incorpora uma perspectiva crítica e totalizante.

A pedagogia histórico-crítica de Saviani (1998, 2009) nos lembra que a formação só é plena quando articula os múltiplos aspectos da realidade, compreendendo o ser humano em sua totalidade social e histórica. A invisibilidade da interseccionalidade, nesse sentido, reafirma uma lógica de homogeneização que contribui para a manutenção das desigualdades estruturais.

Em síntese, esses dados revelam avanços, em termos de representação e de ação/expressão. Por outro lado, também revelam lacunas significativas no engajamento, na acessibilidade programática e, sobretudo, no planejamento interseccional.

A análise crítica dessas dimensões confirma a contradição já destacada por Mészáros (2005), sobre as iniciativas emancipatórias coexistirem com mecanismos que reproduzem a exclusão. Ainda, as experiências relatadas mostram que há brechas de resistência, sustentadas pelo diálogo de Freire (1996), pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (1998, 2008, 2009, 2011) e pelas práticas concretas registradas por Silva e Costa (2023), em que estudantes com deficiência visual participam ativamente, ainda que em meio a condições adversas.

Essa leitura ganha maior consistência quando se observa os planos de aula analisados, pois eles evidenciam como tais contradições se materializam na prática docente. Tais ações demonstram não apenas aplicação técnica, mas postura ética de reconhecimento da diversidade. A partir da análise dos planos de aula, com base nas diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), observou-se que:

- 66,6% dos participantes contemplaram de forma significativa os princípios do DUA;
- 10% fizeram uso parcial ou superficial dos princípios;
- 23,3% não contemplaram os princípios do DUA ou deixaram de apresentar elementos relevantes à prática inclusiva.

Esses dados dialogam diretamente com a técnica de triangulação de dados de Triviños (2017), que propõe o cruzamento entre dados empíricos, teóricos e a leitura crítica do pesquisador. A categorização articulada aos relatos dos docentes, grupo focal, atividade reflexiva diagnóstica (Apêndice 9) e dos planos de aula – DUA (Apêndices 10 e 11), permitiu distinguir graus de compreensão sobre acessibilidade e planejamento pedagógico inclusivo, como mostra o Quadro 16.

Quadro 16 Classificação dos Planos de Aula segundo o nível de contemplação do DUA.

Classificação	Número de Participantes	Exemplos de Participantes	Observações Frequentes
Alinhamento total com o DUA	20	P5, P6, P7, P10, P12, P17	Uso de tecnologias assistivas, textos acessíveis, mediação inclusiva, atenção à acessibilidade atitudinal
Contemplação parcial	3	P8, P15, P28	Adaptações pontuais, mas ausência de planejamento articulado aos três princípios do DUA
Não contemplação	7	P1, P3, P4, P25, P27	Ausência de estudo de caso, aula mal descrita, omissão de adaptações e não entrega do plano de aula

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Os resultados revelam que, dos 30 planos analisados, 20 alinharam-se de forma integral às diretrizes do DUA, três contemplaram de modo parcial e sete não apresentaram elementos consistentes de inclusão. Essa distribuição indica avanços relevantes, embora apresente contradições e lacunas que precisam ser problematizadas à luz de referenciais críticos da educação.

O grupo de 20 participantes que alcançaram alinhamento total com o DUA demonstra que é possível integrar recursos tecnológicos, materiais acessíveis e estratégias

de mediação inclusiva em um planejamento pedagógico coerente. Essa prática representa mais que um exercício técnico: revela uma postura ética de reconhecimento do outro em sua singularidade, em sintonia com o que Freire (1996) defende ao destacar que ensinar exige respeito à autonomia do estudante e compromisso com sua humanização.

Quanto às esferas de acessibilidade analisados dos planos de aula, vale ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015b) estabelece, em seus artigos 3º, 28º e 30º, o dever das instituições de ensino de assegurar condições de acessibilidade em todas as esferas - física, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Os dados evidenciam uma heterogeneidade significativa nas respostas, indicando níveis diversos de consciência e ação docente frente à acessibilidade.

Nesse sentido, a análise dos planos de aula evidencia que:

- A acessibilidade metodológica foi a mais recorrente, com propostas que utilizavam mediações diversificadas e materiais acessíveis;
- A acessibilidade atitudinal foi contemplada por cerca de 50% dos participantes com ações de sensibilização e formação de vínculos afetivos;
- A acessibilidade comunicacional apareceu em planos que previam uso de leitores de tela, audiodescrição e materiais em formatos acessíveis.

Por outro lado, poucos planos abordaram a acessibilidade programática, revelando lacunas na compreensão do papel das diretrizes institucionais e curriculares na promoção da inclusão.

Ao trazer atenção à acessibilidade atitudinal, esses planos se aproximam do que Saviani (2009) denomina como intencionalidade pedagógica, em que a ação educativa orientada pela busca de superar desigualdades históricas media o conhecimento em sua forma sistematizada. Ainda, como observam Silva e Costa (2023), estudantes com deficiência visual respondem positivamente a esse tipo de iniciativa, pois a multiplicidade de recursos e a mediação inclusiva ampliam não apenas o acesso, mas a participação e o engajamento nas atividades acadêmicas.

Um grupo que correspondente a 10% da amostra (P8, P15 e P28), apresentou propostas parcialmente alinhadas ao DUA. Embora tenham incluído algumas ações pontuais – como uso de contraste visual, manipulação de objetos e debates acessíveis –, elas não se articulam de forma sistemática aos três eixos do desenho universal. Essa ausência de coerência metodológica pode indicar um conhecimento inicial sobre acessibilidade, porém ainda fragmentado, o que exige ações formativas mais robustas e continuadas.

Embora tenham apresentado lacunas na formulação do plano de aula na perspectiva DUA, a análise dos planos apresentados pelos participantes P8, P15 e P28 indica um movimento de abertura, mas ainda restrito a adaptações pontuais, que requerem articulação entre os princípios fundamentais do DUA: representação, ação e expressão e engajamento. Tal parcialidade desse ser interpretada a partir de Mészáros (2005), como expressão das contradições da educação em sociedades capitalistas.

O autor indica que se observam esforços emancipatórios coexistindo com limites estruturais e formativos. Desta maneira, o docente reconhece a necessidade da inclusão, mas sem ter uma formação inicial ou continuada consistente e apoio institucional, ele acaba reproduzindo práticas fragmentadas. Na práxis docente, essa situação resulta em oportunidades de aprendizagem desiguais para os estudantes com deficiência visual, como já registrado por Silva e Costa (2023).

Aproximadamente 23,3% dos participantes (P1, P3, P4, P25, P27, P29 e P30) não forneceram informações mínimas sobre o conteúdo das aulas, nem indicaram qualquer tipo de adaptação. Esse silêncio analítico pode ser interpretado, segundo Triviños (2017), como um dado revelador de realidades subjacentes – nesse caso, a invisibilização das demandas da deficiência visual nos espaços formativos. Tal invisibilização, ao não ser explicitada, traduz uma postura omissa que pode estar atrelada à insegurança pedagógica, escassez de formação crítica e ausência de compromisso institucional com práticas inclusivas.

Aqui, tais elementos não podem ser lidos apenas como falha individual, mas como reflexo de um sistema formativo que invisibiliza a deficiência como dimensão constitutiva da educação. Esse quadro remete à Mészáros (2005), se caracteriza como precarização estrutural e responsabilização individual, em que os docentes são cobrados por práticas que sejam inclusivas sem que tenham a sua disposição condições que possibilite o desenvolvimento dessas práticas.

Os planejamentos analisados revelaram uma significativa diversidade quanto à abordagem da inclusão, variando de propostas bem estruturadas e sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência visual até planos completamente ausentes de adaptação ou menção à diversidade. Essa heterogeneidade é, por si só, indicativa de um campo educacional em transição, onde coexistem práticas tradicionais e tentativas de inovação inclusiva.

Dentre os 30 planos, cerca de um terço apresentou descrições razoavelmente completas, com identificação clara do estudante com base nos estudos de caso fornecidos,

cinco apresentaram estudo de caso real, aula planejada e algumas estratégias de adaptação. Destacam-se, por exemplo, propostas que incluíram o uso de tecnologias assistivas, materiais táteis, mediação oral do conteúdo, atividades em grupo e avaliação formativa contínua. Essas ações dialogam diretamente com os três princípios do DUA: múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação e múltiplas formas de ação e expressão.

Entretanto, aproximadamente dois terços dos planos analisados careciam de informações essenciais ou apresentavam descrições vagas. Sete docentes não preencheram o plano de aula. Essa lacuna aponta para uma fragilidade na formação docente no que tange à acessibilidade e ao desenho pedagógico intencionalmente inclusivo. Além disso, a triangulação de dados permitiu identificar três grandes eixos temáticos emergentes:

1. Invisibilização da deficiência nos planejamentos: Apesar de o exercício exigir a criação de uma aula acessível, muitos participantes não mencionaram a deficiência visual como fator relevante, nem propuseram adaptações. Isso sugere não apenas desconhecimento, mas possivelmente um incômodo institucionalizado com a diferença, ainda não naturalizada no processo de ensino-aprendizagem.
2. Insuficiência de formação docente para lidar com a diversidade: A maioria dos planos não apresentou clareza metodológica, tampouco evidências de embasamento em princípios pedagógicos inclusivos. Quando presentes, as ações formativas muitas vezes foram pontuais ou limitadas à adição de um recurso, sem alteração significativa na abordagem didática. Isso reforça a urgência de políticas de formação continuada com foco em inclusão e DUA.
3. Potencial transformador do DUA como paradigma ético e pedagógico: Em contrapartida, os planos mais elaborados demonstraram o poder do DUA como ferramenta de planejamento. Participantes que buscaram diversificar as formas de apresentação dos conteúdos, promover engajamento por meio de metodologias ativas e flexibilizar os modos de expressão permitiram vislumbrar práticas pedagógicas inclusivas em construção.

A lacuna identificada nos dados - sete docentes que não elaboraram o plano de aula - constitui um indício de como a ausência pode comunicar tanto quanto a presença no discurso, conforme assinala Bardin (2022). Quando o planejamento específico para estudantes com deficiência visual não aparece, cria-se um espaço de silêncio que tende a

invisibilizar esses sujeitos no cotidiano educacional, sugerindo que suas necessidades não foram incorporadas à tessitura pedagógica.

Essa omissão, contudo, não deve ser lida apenas como negligência individual, o relato de conflitos entre calendários institucionais e agendas pessoais revela um cenário de pressões sistêmicas que atravessam o trabalho docente. Sob carga horária fragmentada e demandas simultâneas, docentes podem priorizar tarefas mais imediatamente cobradas, relegando etapas que exigem tempo de reflexão e diálogo interdisciplinar - entre elas, o desenho de estratégias acessíveis.

Assim, a análise evidencia que o compromisso com a inclusão depende não só da sensibilidade dos educadores. Ela depende também de condições estruturais que viabilizem o planejamento colaborativo e a flexibilidade temporal necessária para que nenhum estudante, sobretudo aqueles com deficiência visual, permaneça fora do campo de visibilidade pedagógica.

A distribuição observada, portanto, evidencia uma contradição central, enquanto parte significativa dos docentes consegue articular o DUA em suas práticas, outra parte permanece à margem, revelando que a inclusão não pode depender apenas do esforço individual, mas requer políticas institucionais consistentes e formação docente crítica. Como afirma Saviani (2008, 2009), a educação só se torna emancipadora quando é sistematizada e orientada por uma intencionalidade coletiva, capaz de superar improvisos e fragmentações.

Assim, os dados analisados corroboram Silva e Costa (2023). As autoras identificaram em suas análises que estudantes com deficiência visual frequentemente participam de atividades e constroem conhecimentos, mas suas condições de permanência e engajamento dependem diretamente do grau de compromisso e preparação do corpo docente. Desta maneira, as ações são fragilizadas, uma vez que depende da boa vontade dos docentes, não sendo uma política institucional ela corre o risco de findar com a saída do docente da universidade.

Em síntese, a análise dos dados revela um cenário de esperançosa contradição, de um lado, planos de aula que materializam a inclusão pela via do DUA, reafirmando a potência da prática docente comprometida com a emancipação; de outro lado, planos que expõem as falhas estruturais da formação e da política educacional, perpetuando exclusões silenciosas. Essa realidade convoca a todos à necessidade de ampliar processos formativos que articulem teoria crítica, como a defendida por Freire (1996), Mészáros (2005) e Saviani (1998, 2008, 2009), com práticas concretas que reconheçam, como

mostram Silva e Costa (2023), a centralidade da experiência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Assim, esses achados corroboram a ideia de que a educação inclusiva não deve se restringir a medidas paliativas, mas precisa estar ancorada em um projeto pedagógico de base ética e epistemológica robusta. Planejar para a inclusão exige não apenas boa vontade, mas conhecimento técnico, sensibilidade às múltiplas formas de aprender e compromisso com a equidade educacional.

A triangulação proposta por Triviños (2017), ao articular diferentes categorias de análise e a percepção crítica do pesquisador, corrobora a constatação de que ainda há lacunas preocupantes na formação docente em relação à inclusão. Apesar dos avanços observados, a constatação de que quase um quarto dos participantes não contemplou o DUA em nenhum aspecto alerta para a persistência de barreiras atitudinais e institucionais. Por outro lado, os 66,6% que o incorporaram revelam que é possível, sim, formar educadores comprometidos com a equidade, desde que haja condições estruturais, políticas e pedagógicas para isso.

Portanto, os dados revelam que o DUA opera não apenas como um guia técnico, mas como uma lente ética e crítica, capaz de reorientar práticas pedagógicas em direção à justiça social. A presença ou ausência de adaptações nos planos de aula não pode ser vista como um mero detalhe operacional, mas como um indicador do compromisso político com a democratização do ensino. Para que a inclusão deixe de ser um ideal retórico e se torne realidade cotidiana, o planejamento docente precisa estar comprometido com a diversidade como princípio fundante, e não apenas como exceção a ser remediada.

6.3.1 Avaliação do Curso de Formação Docente Com Foco no Apoio a Estudantes Com Deficiência Visual

Quanto à avaliação do curso de formação possibilitado por meio do questionário final (Apêndice 12), a análise dos dados provenientes do questionário aplicado aos docentes revela aspectos cruciais para a compreensão dos desafios e potencialidades da formação continuada na perspectiva da inclusão. Com base nos elementos colhidos, é possível articular uma leitura crítica que considera tanto os dados objetivos quanto suas implicações subjetivas e estruturais, em diálogo com os referenciais teóricos previamente utilizados.

O perfil socioeconômico e profissional dos participantes fornece um panorama inicial importante: trata-se, em sua maioria, de docentes experientes, com média de 12 anos de atuação na docência, sendo 57% com mais de uma década de prática. A maturidade profissional, no entanto, não se converte automaticamente em familiaridade com as questões da inclusão, o que remete ao argumento de Mészáros (2005), sobre a formação estruturalmente condicionada do trabalho docente. A experiência acumulada ao longo dos anos não é, por si só, suficiente para garantir a incorporação de práticas inclusivas, principalmente quando estas não são fomentadas ou exigidas pelas estruturas institucionais nem pelos currículos dos cursos de formação inicial e continuada.

Ainda que os sujeitos da pesquisa se revelem heterogêneos em termos de gênero e estado civil - com uma paridade quase absoluta entre masculino cis e feminino cis e predominância de docentes solteiros - o dado que mais interpela é a baixa incidência de contato prévio com estudantes com deficiência visual (33%). Essa realidade dialoga com Goffman (1988), acerca do estigma e da invisibilização dos corpos que não se enquadram na normatividade institucional. A baixa presença desses estudantes nas trajetórias docentes pode, por um lado, refletir sua exclusão sistemática dos espaços educacionais; por outro, evidencia que, mesmo quando presentes, tais estudantes podem permanecer à margem das ações pedagógicas, como corpos presentes, mas não considerados.

A constatação de que apenas 33% dos docentes participantes relataram ter tido contato prévio com estudantes com deficiência visual e que somente 27% se consideram conhecedores dos desafios enfrentados por esses estudantes revela, como aponta Goffman (1988), o processo de estigmatização e de invisibilização social. A deficiência visual, enquanto marca socialmente percebida, é frequentemente tratada não como uma característica humana em sua diversidade, mas como um desvio da norma que gera constrangimento, silêncio e distanciamento institucional. O que não é dito, o que não é planejado, o que não é nomeado no cotidiano pedagógico, revela-se, assim, como expressão simbólica da exclusão.

Sob essa perspectiva, o silenciamento que permeia a ausência de planejamento específico por parte de sete docentes torna-se eloquente. Saviani (1998, 2008, 2009, 2011), ao tratar da pedagogia histórico-crítica, sustenta que a formação docente não pode se limitar à técnica ou ao desenvolvimento de competências isoladas; ela deve estar inserida numa concepção de educação que articule conhecimento e transformação social. A invisibilização dos estudantes com deficiência visual no planejamento pedagógico pode, portanto, ser entendida como produto da ausência de uma formação crítica e

historicamente situada, capaz de promover a leitura das mediações entre o indivíduo e a sociedade.

Desgagné (2001), por sua vez, ao refletir sobre a formação experiencial do professor, reforça que a aprendizagem docente se dá em contextos reais, nos quais o educador se reconstrói a partir da prática reflexiva e da troca com seus pares. A baixa taxa de aplicação dos planos de aula ao final do programa pode indicar não apenas limites objetivos de tempo e estrutura - como os conflitos de agenda mencionados -, mas também a necessidade de aprofundar a articulação entre teoria e prática na formação.

É no enfrentamento das situações concretas, com suas urgências e dilemas, que o docente pode ressignificar seus saberes e romper com práticas excludentes. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário um espaço formativo que promova a escuta, o diálogo e a valorização das experiências docentes, dimensões essas que ainda aparecem como fragilizadas na maioria dos contextos institucionais.

Mészáros (2005) contribui para esse debate ao nos lembrar que a educação está imersa em uma totalidade social marcada por interesses econômicos e lógicas de reprodução. A formação docente, nesse sentido, é atravessada por contradições: embora se pretenda emancipadora, ela muitas vezes é moldada pelas demandas do capital, pela racionalidade tecnicista e por políticas públicas que operam pela lógica da escassez e da exceção.

Quando os núcleos de acessibilidade são percebidos como pouco funcionais, como apontado nos dados, não se trata apenas de falhas administrativas, mas da materialização de uma política de omissão - que, segundo Mbembe (2018), pode ser compreendida como uma forma de necropolítica educativa, uma necroeducação. Essa necropolítica não elimina fisicamente os corpos com deficiência, mas os silencia, os impede de exercer plenamente seus direitos e os obriga a negociar cotidianamente sua permanência em espaços que não lhes são garantidos.

A percepção subjetiva dos docentes reforça essa discussão. Apenas 27% declararam conhecer os desafios enfrentados por estudantes com deficiência visual, número que indica não apenas a ausência de uma formação específica, mas também uma lacuna significativa no reconhecimento da alteridade.

Em sintonia com Saviani, pode-se dizer que essa lacuna não é fruto do acaso, mas da própria lógica da educação capitalista que, historicamente, naturalizou a exclusão dos sujeitos com deficiência ao não considerar suas especificidades no processo pedagógico.

A formação docente que ignora a diversidade humana contribui para perpetuar práticas que, ao invés de emancipadoras, reproduzem a exclusão simbólica e material.

Ainda que 47% dos participantes afirmem conhecer tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, esse dado, por si só, não assegura a aplicação efetiva desses instrumentos na prática docente. Como destacam Guedes (2020) Ferrandi, Silva e Orlando (2023), Martinez e Silva (2023a, 2023b), Silva e Costa (2023) e Silva e Ferreira (2023), não basta conhecer os recursos: é necessário que haja mediações institucionais que tornem possível sua apropriação crítica e contextualizada.

A percepção de acessibilidade dos espaços físicos - presente em 50% dos respondentes - também sugere uma ambivalência. Há, por um lado, um reconhecimento da importância da infraestrutura; por outro, a compreensão de que ela ainda é insuficiente ou ineficaz. Essa tensão reforça a leitura de Mbembe (2018) sobre os mecanismos de necropolítica educativa, que operam pela omissão, pela negligência e pela manutenção das condições que inviabilizam a plena participação de estudantes com deficiência.

Um aspecto relevante e paradoxal do levantamento é a altíssima taxa de recomendação do programa por parte dos docentes (93%). Esse dado contrasta com a percepção de que o suporte institucional é limitado e que os núcleos de acessibilidade nem sempre funcionam de forma satisfatória. O que se pode depreender disso é que, apesar das lacunas estruturais e dos desafios apontados, o programa foi percebido como uma oportunidade concreta de reflexão, aprendizado e ampliação de horizontes profissionais. A menção recorrente ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas respostas abertas indica que os docentes encontraram no curso elementos que dialogam com suas inquietações e necessidades formativas.

Por fim, é importante destacar que o dado aparentemente contraditório entre a baixa aplicação do plano de aula por parte de sete docentes e o elevado índice de satisfação com o programa pode ser interpretado à luz das tensões do cotidiano. Conforme já discutido, questões como o acúmulo de funções, a sobrecarga de trabalho e os conflitos de agenda são fatores estruturantes da profissão docente. Assim, a não realização da atividade final não deve ser lida exclusivamente como desinteresse ou descompromisso, mas como expressão concreta das condições em que o trabalho pedagógico se realiza - muitas vezes, em contextos de escassez de tempo, apoio e reconhecimento institucional.

Em síntese, os dados revelam que, embora haja avanços significativos na sensibilização dos docentes para a temática da deficiência visual, persistem desafios relacionados à formação inicial, ao suporte institucional e à efetiva transformação das

práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma formação que inicia processos, provoca deslocamentos e abre caminhos, mas que, sozinha, não basta para reverter décadas de invisibilização. É preciso que esse esforço formativo seja incorporado a uma política educacional mais ampla, articulada aos princípios da justiça social e à defesa do direito à educação para todos e todas, conforme já delineado por Saviani e Mészáros em suas análises críticas sobre a estrutura educacional e sua função social.

A permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é um dos grandes desafios das políticas inclusivas no Brasil. Embora o acesso tenha sido ampliado nas últimas décadas, sobretudo por meio de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015b), a inclusão real ainda esbarra em práticas pedagógicas excludentes, currículos inflexíveis e estruturas institucionais pouco responsivas à diversidade. Nesse contexto, a formação docente continuada, aliada ao uso consciente e crítico do Desenho Universal para a Aprendizagem, emerge como uma estratégia fundamental para garantir não apenas o ingresso, mas principalmente a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência visual.

Segundo Freire (1996), o ato educativo exige ética, responsabilidade e compromisso com a transformação social. Para ele, ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o educando se aproprie criticamente do mundo. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao conceito de prática docente transformadora, que não se reduz ao domínio técnico, mas exige formação política, sensibilidade ética e abertura para o diálogo com a diferença.

É exatamente essa concepção que orienta a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem, desenvolvida pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2024), ao sugerir três princípios pedagógicos: múltiplas formas de representação, de ação e expressão, e de engajamento. Essas diretrizes proporcionam caminhos concretos para que docentes repensem suas práticas a partir da diversidade dos estudantes, e são especialmente relevantes para estudantes com deficiência visual.

No curso de formação docente proposto e desenvolvido, conforme relatado, a adoção de materiais em formatos acessíveis, descrição verbal de conteúdos visuais, flexibilização das formas de avaliação e uso de tecnologias assistivas demonstrou que estratégias relativamente simples, quando aplicadas com intencionalidade, podem gerar impactos profundos no acesso, na participação e no engajamento.

A literatura recente confirma esses achados, Silva e Costa (2023) destacam que, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, a falta de acessibilidade nos materiais e

plataformas foi um dos principais obstáculos enfrentados por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. A superação desses desafios exige docentes preparados para lidar com a diversidade e capacitados no uso de tecnologias acessíveis.

A formação docente continuada, nesse sentido, precisa se dar de forma colaborativa e situada, como propõem Desgagné e colaboradores (2001) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), ao defenderem a pesquisa colaborativa como um dispositivo que articula teoria e prática, escuta ativa e construção coletiva do saber. É na escuta das experiências concretas dos estudantes com deficiência visual que os docentes desenvolvem consciência crítica de suas práticas e reinventam estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Além disso, a valorização das múltiplas formas de engajamento - como os fóruns acessíveis, grupos de *WhatsApp*, atividades colaborativas e planos de aula inclusivos - potencializa o sentimento de pertencimento e combate o isolamento social, um dos maiores fatores de evasão entre estudantes com deficiência, como também evidencia Silva e Rangni (2022) ao abordarem a dupla excepcionalidade e os obstáculos institucionais enfrentados por esse público.

Nesse sentido, como alerta Mészáros (2005), a permanência não pode ser tratada apenas como uma questão técnica ou administrativa, mas como parte de um projeto educacional comprometido com a emancipação humana e a superação das desigualdades estruturais. Quando o Ensino Superior adota práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e investe na formação crítica de seus docentes, ele rompe com a lógica meritocrática e elitista, aproximando-se de uma universidade verdadeiramente democrática e plural.

Portanto, a relação entre formação docente, uso do Desenho Universal para a Aprendizagem e permanência de estudantes com deficiência visual não é casual, mas estrutural. Trata-se de um tripé indispensável para a construção de uma pedagogia da presença, que reconhece, acolhe e valoriza a diferença como condição de possibilidade da educação. Como defende Saviani (1998, 2008, 2009), é somente com um projeto pedagógico fundamentado na práxis - reflexão e ação transformadora - que se poderá construir uma Educação Superior efetivamente inclusiva.

É importante enfatizar que o fortalecimento da formação docente no Ensino Superior deve ir além de uma capacitação técnica pontual. Ele precisa ser entendido como um processo contínuo, reflexivo e situado, capaz de articular teoria, prática e compromisso ético com a justiça educacional. Quando docentes universitários são

instigados a compreender a complexidade da diversidade estudantil - como no caso de estudantes com deficiência visual -, eles passam a agir pedagogicamente de forma mais sensível e propositiva. O Desenho Universal para a Aprendizagem, nesse cenário, torna-se mais do que uma metodologia: transforma-se em uma ferramenta político-pedagógica de combate às exclusões históricas naturalizadas no espaço acadêmico.

Autores como Mendoza e Garcia (2023) apontam que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem nos cursos de formação não só promove acessibilidade, mas também favorece uma postura crítica sobre os currículos universitários, muitas vezes rígidos e descontextualizados da realidade dos estudantes. Ao proporem múltiplas formas de engajamento, ação e representação, o Desenho Universal para a Aprendizagem rompe com a lógica do estudante “ideal” - aquele que enxerga, ouve, lê, escreve e aprende de uma única maneira - e, assim, valoriza os diversos modos de aprender e expressar-se. Isso se alinha diretamente à pedagogia freiriana, segundo a qual "ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando" (Freire, 1996, p. 67).

Nesse sentido, a permanência dos estudantes com deficiência visual na universidade está diretamente associada à qualidade da mediação pedagógica. Como enfatizam Silva e Costa (2023), as atividades acadêmicas acessíveis, a escuta ativa e a mediação responsiva foram apontadas como determinantes para que estudantes com deficiência visual pudessem manter seu desempenho e vínculo institucional no Ensino Superior, especialmente em contextos de ensino remoto ou híbrido. Isso reforça a urgência de cursos de formação que ensinem os docentes a criar contextos pedagógicos inclusivos desde o planejamento até a avaliação.

A experiência da intervenção proposta por este trabalho no curso de formação docente, com base nos três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, mostra como práticas simples, como a descrição de imagens, o uso de formatos acessíveis e a flexibilização das formas de avaliação, podem ter impacto direto na aprendizagem e no pertencimento dos estudantes, que no caso eram os próprios docentes universitários. E esse pertencimento é uma condição central para a permanência.

Como já afirmado por Goffman (1988), a forma como as instituições reconhecem ou estigmatizam os sujeitos influencia diretamente sua permanência e participação nos espaços sociais. No ambiente acadêmico, as barreiras simbólicas - como o preconceito, a desinformação e a ausência de expectativas positivas - muitas vezes são tão impeditivas quanto as barreiras físicas.

A formação docente, portanto, deve possibilitar processos de desnaturalização dos estigmas, com base em uma práxis crítica (Saviani, 2008) e em experiências colaborativas de ensino e aprendizagem (Desgagné et al., 2001; Ibiapina; Bandeira; Araújo, 2016). Essas experiências se tornam ainda mais eficazes quando envolvem diretamente os sujeitos que necessitam do sistema de inclusão - os próprios estudantes com deficiência visual - não como objetos de estudo, mas como sujeitos epistêmicos, agentes do processo educativo.

Além disso, a formação precisa incluir o domínio de tecnologias assistivas e a criação de ambientes virtuais acessíveis, como destaca o CAST (2024). Não se trata de “ensinar para a deficiência”, mas de planejar para a diversidade, entendendo que práticas acessíveis beneficiam não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes, com seus diferentes ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem.

A construção de uma universidade acessível e inclusiva exige, portanto, comprometimento institucional e ação docente consciente. As estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem, quando aplicadas com sensibilidade pedagógica e suporte institucional, rompem com a lógica excludente que marca historicamente o Ensino Superior, tornando a permanência de estudantes com deficiência visual uma possibilidade concreta, e não apenas uma previsão normativa ou ideal abstrato.

Como aponta Mészáros (2005), não se trata apenas de incluir indivíduos em estruturas educacionais mantidas sob a lógica do capital e da performance, mas de transformar radicalmente essas estruturas, de modo que a educação seja efetivamente instrumento de emancipação humana. Nesse processo, a formação docente é não só um caminho, mas também uma condição para reconfigurar o próprio sentido da universidade: de um espaço de seleção e exclusão, para um espaço de acolhimento, diversidade e transformação social.

É necessário reafirmar que a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior não depende apenas do cumprimento de legislações ou da oferta de recursos de acessibilidade técnica, mas está intrinsecamente ligada à formação crítica e continuada dos docentes, à adoção de práticas pedagógicas inclusivas e à transformação das estruturas curriculares e institucionais da universidade.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, ao propor múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, mostra-se como uma ferramenta pedagógica robusta para romper com o paradigma homogêneo de ensino ainda predominante no Ensino Superior. Ao ser incorporado em processos formativos colaborativos - como os

apresentados nesta pesquisa -, o Desenho Universal para a Aprendizagem não apenas promove acessibilidade, mas também reinventa o papel docente, deslocando-o de uma função transmissora para uma postura mediadora, atenta à singularidade e às potências de cada estudante.

Esse movimento está em consonância com a proposta de Freire (1996), que defende a educação como ato de liberdade e a prática docente como um exercício permanente de reflexão, ação e compromisso com a transformação social. A formação docente, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo de humanização, capaz de desnaturalizar estigmas, desconstruir práticas excludentes e afirmar a universidade como um espaço de todos - e não apenas de alguns.

Autores como Desgagné e colaboradores (2001) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) reforçam que a pesquisa colaborativa e a formação entre pares favorecem a construção de saberes significativos e transformadores, especialmente quando os próprios indivíduos com deficiência participam ativamente do processo, trazendo suas experiências, necessidades e soluções. É essa escuta sensível, articulada ao conhecimento pedagógico, que permite a construção de ambientes universitários mais justos e equitativos.

Portanto, a inclusão efetiva no Ensino Superior exige que o corpo docente esteja preparado para atuar com intencionalidade e ética na construção de práticas acessíveis, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo e enriquecedor da experiência universitária. A adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem, aliada a uma formação contínua e crítica, pode romper com as barreiras (físicas, simbólicas e epistemológicas) que historicamente afastaram os estudantes com deficiência do espaço acadêmico.

Como sinaliza Mészáros (2005), não é possível promover a emancipação humana dentro de uma estrutura educacional capturada pela lógica do capital. Logo, a formação docente precisa ser orientada por um projeto ético-político que não apenas tolere a presença do "outro" como exceção - como denuncia Mbembe (2018) ao tratar do necrofascismo institucional -, mas que afirme a presença do "outro" como legítima, necessária e transformadora. Somente assim, a permanência dos estudantes com deficiência visual deixará de ser um desafio individual e passará a ser responsabilidade coletiva - como deve ser em qualquer sociedade verdadeiramente democrática.

7 DEVOLUTIVA E COMPROMISSO SOCIAL

A trajetória de um doutorado não se restringe à escrita da tese ou à defesa final do trabalho. Ela é feita também de processos, trocas, diálogos e da capacidade de tornar a pesquisa visível, acessível e socialmente relevante. Durante o período do doutorado, que compreendem os anos de 2021 a 2025, foram realizadas diversas atividades de divulgação científica diretamente vinculadas ao eixo central desta investigação: acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior e as múltiplas dimensões da acessibilidade.

Essas atividades, organizadas em aulas, palestras, artigos, minicursos, entrevistas, bancas, grupos de pesquisa, conselhos, práticas culturais e *podcasts*, não representam apenas uma extensão burocrática da vida acadêmica. Elas expressam uma concepção de ciência comprometida com a democratização do conhecimento e com a devolutiva social, que extrapolaram o espaço acadêmico, alcançando diferentes públicos e territórios; em contraposição a um modelo de pesquisa extrativista fechado sobre si mesmo e distante da realidade social.

Dialogando com Freire (1996), a pesquisadora compreende que o conhecimento produzido no interior da universidade precisa retornar à sociedade em forma de diálogo, crítica e possibilidade de transformação. Não se trata apenas de publicar em periódicos especializados, mas de promover uma comunicação pedagógica que respeite a autonomia dos sujeitos e os reconheça como parceiros ativos do processo de construção do saber.

Mészáros (2005), por sua vez, lembra que a educação não pode ser reduzida ao espaço da sala de aula ou às demandas do mercado, pois seu papel fundamental é formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo. Nesse sentido, a divulgação científica se apresenta como exercício de responsabilidade social, que resiste a uma lógica extrativista da pesquisa, aquela que coleta informações de participantes, mas não retorna a eles em formatos compreensíveis e transformadores.

Com base nesse entendimento, passa-se a analisar as atividades realizadas, situando o reconhecimento público, a internacionalização, o alcance dentro e fora da universidade, os diálogos teóricos e os desafios ainda presentes. O Quadro 17 apresenta um copilado de atividades realizadas no período.

Quadro 17. Devolutiva social e científica.

Ano	Atividade	Título	Função	Instituição / Evento	Cidade	Meio de divulgação	Disponível
2021	Grupo de Pesquisa	Sociedade e Educação	Pesquisadora em formação	UFSCar	São Carlos	Digital	-
2022	Entrevista	Estudo investiga atividades de universitários com deficiência visual no ensino remoto	Entrevistada	UFSCar	São Carlos	Digital	https://www.ufscar.br/noticia?codigo=14353
2022	Entrevista	Estudo investiga atividades de universitários com deficiência visual no ensino remoto	Entrevistada	Programa Expresso da Rádio Educativa da UFMG 104,5	Belo Horizonte	Digital	https://soundcloud.com/radioufmgeducativa/entrevista-expresso-10012022-universitarios-com-def-visual-na-pandemia-ufscar-josana-silva
2022	Entrevista	Atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual: Ensino Superior em contexto de ensino remoto	Convidada	Quadro “De olho na Educação” da TV Câmara de Campinas	Online	Digital	https://youtu.be/AftNgibuZQs?si=S8rzaOPACaQ_ZdiY
2022	Palestra	Educação Especial e Direito à escolarização: algumas reflexões	Mediadora	III Encontro de Educadores Especiais - ALEE	Online	Digital	-
2022	Minicurso	Biblioteca acessível e utilização do <i>software</i> de gravação <i>Audacity</i>	Oficineira	III Encontro de Educadores Especiais - ALEE	Online	Digital	-
2022	Palestra	Escola de alto rendimento: uma experiência do Peru	Mediadora	III Encontro de Educadores Especiais - ALEE	Online	Digital	-
2022	Encontro	III Encontro de Licenciados em Educação Especial	Organizadora	III Encontro de Educadores Especiais - ALEE	Online	Digital	-
2022	Aula	Inclusão – Estudantes com deficiência visual no Ensino Superior	Professora convidada	Licenciatura em Pedagogia, UFSCar	Online	Digital	https://www.youtube.com/live/8K6ADEI0J9k?si=ptQnRUjlt3YdlG7-

Continua...

Quadro 17. Devolutiva social...

Continuação.

Ano	Atividade	Título	Função	Instituição / Evento	Cidade	Meio de divulgação	Disponível
2022	Aula	A Educação Especial e a Educação brasileira	Professora convidada	Licenciatura em Pedagogia, UFSCar. O que é ciência, afinal: Aula 9 - A inclusão na Ciência, a voz feminina	Online	Digital	-
2023	Palestra	Acesso e permanência de estudantes PAEE no Ensino Superior	Palestrante	IFPR Paranaguá-Partilhas Pedagógicas: Aspectos teóricos e práticos da inclusão de pessoas com NEE – Mesa 04	Online	Digital	https://www.youtube.com/live/b_MNhxK_gBA?si=KiMQzTTGDZbxc_dB
2023	Artigo	Ensino de Ciências para alunos com deficiência visual	Autora	Revista Instituto Benjamin Constant	Online	Digital	https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/891
2023	Artigo	A Educação como fundamento da cidadania no município	Coautora	Gente de Opinião	Online	Digital	https://www.gentedeopinioao.com.br/politica/vinicio-carrilho/a-educacao-como-fundamento-da-cidadania-no-municipio1-10-01-2024
2023	Coorientação de TCC	Dimensões de acessibilidade na formação acadêmica de universitários com baixa visão: revisão sistemática	Coorientação de TCC	Licenciatura em Educação Especial - UFSCar	São Carlos	Presencial	-
2023	Capítulo de livro	Condições de trabalho de docentes com deficiência no Ensino Superior brasileiro: Revisão Sistemática	Autora	EDESP - UFSCar	São Carlos	Digital	https://editoradecastro.com.br/wp-content/uploads/2023/11/Capa-site-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-1.jpg
2023	Artigo	Atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual	Autora	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Araraquara	Digital	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerican/a/article/view/16631

Continua...

Quadro 17. Devolutiva social...

Continuação.

Ano	Atividade	Título	Função	Instituição / Evento	Cidade	Meio de divulgação	Disponível
2023	Entrevista	Curso gratuito da UFSCar capacita docentes para apoio a alunos com deficiência visual	Entrevistada	A Cidade ON São Carlos	São Carlos	Digital	https://www.acidadeon.com/saocarlos/cotidiano/curso-gratuito-na-ufscar-capacita-docentes-para-apoio-a-alunos-com-deficiencia-visual/
2023	Artigo	Dimensões de acessibilidade no Ensino Superior: formação acadêmica de estudantes com baixa visão	Coautora	Revista Educação e Políticas em Debate	Uberlândia	Digital	http://educa.fcc.org.br/pdf/repod/v12n3/2238-8346-repod-12-03-1190.pdf
2023	Reconhecimento público	Mulher forte	Reconhecida	Projeto Mulheres Fortes – Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	Presencial	https://www.instagram.com/p/CwzfttBOSxg/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=N29jcG5ic211ZTBn
2023	Minicurso	Possibilidades do ensino de Ciências para alunos com deficiência visual	Professora	UFSCar - 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial	São Carlos	Presencial	-
2023	Minicurso	Possibilidades do ensino de Ciências para alunos com deficiência visual	Professora	IF Bahia - 1º Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar	Salvador	Online	-
2023	<i>Grupo de investigación</i>	<i>Grupo de Investigación Innovación y calidad educativa con responsabilidad social - ICERS</i>	<i>Investigador en formación</i>	<i>Universidad Nacional de Trujillo - Peru</i>	Trujillo	Presencial	-
2023	Banca examinadora	Habilidades sociais para estudantes com deficiência visual: uma revisão bibliográfica	Membro arguidor	Licenciatura em Educação Especial - UFSCar	São Carlos	Online	-
2023	<i>Ponencia</i>	<i>Programa de formación docente con enfoque a enseñanza de estudiantes universitarios con discapacidad visual</i>	<i>Ponente</i>	Primer Congreso Internacional Miradas Desde Las Humanidades (CIMIHUREEM)	Zacatecas, México	Online	-

Continua...

Quadro 17. Devolutiva social...

Continuação.

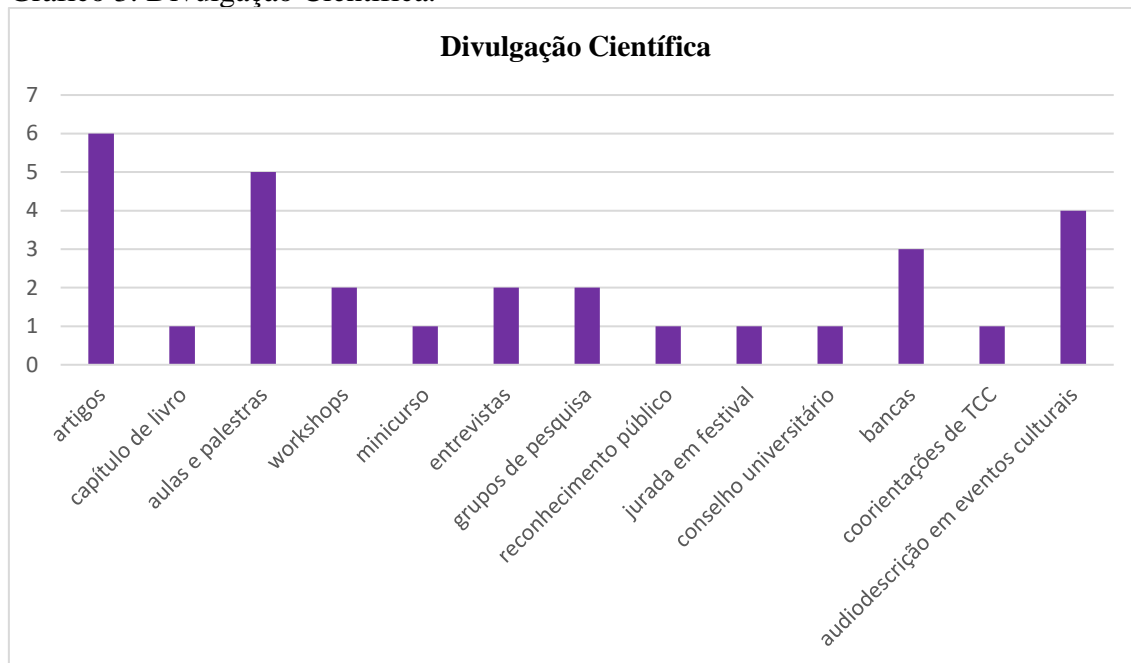
Ano	Atividade	Título	Função	Instituição / Evento	Cidade	Meio de divulgação	Disponível
2024	<i>Workshopp</i>	Acessibilidade em conteúdo audiovisuais, audiodescrição e Desenho Universal da Aprendizagem	Palestrante	MADÍ Comunicação	<i>Online</i>	Digital	https://youtu.be/ScnMHSbm57E?si=VKkoDwqmK5GPR--g
2024	Roda de conversa	Acessibilidade Cultural	Palestrante	Coletivo Fulos do Pé Vermelho	Pradópolis	Presencial	-
2024	Festival	3º Festival de Cinema Pequenas Grandes Histórias	Jurada categoria - som	Pequenas Grandes Histórias. Festival de curtas metragens.	Cruz Alta	<i>Online</i>	-
2024	Conselho universitário	Representante discente no Conselho do Sistema Integrado de Bibliotecas – SiBi da UFSCar	Conselheira	Conselho SiBi - UFSCar	São Carlos	Presencial	-
2024-2025	Audiodescrição	Audiodescrição em eventos culturais	Audiodescritora	SESC, SESI, Geração Inclusiva, Exposição de Artes Plásticas, festivais e outros	Bebedouro, Ribeirão Preto, São Carlos, Araraquara, Barueri e outros.	Presencial	-
2025	<i>Workshopp</i>	Acessibilidade em conteúdo audiovisuais, audiodescrição e Desenho Universal da Aprendizagem	Palestrante	Ateliê Marina Dias	Ribeirão Preto	Presencial	-

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora e fontes na *Internet* (2025).

Fim.

Foram selecionadas 29 atividades, não sendo o total realizado no período, mas uma seleção expressiva que abarca várias faces da divulgação científica desempenhada, como apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3. Divulgação Científica.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Dessa maneira, observa-se um equilíbrio entre produção acadêmica formal (artigos, capítulo de livro, coorientação, bancas) e atividades de divulgação científica e social (palestras, entrevistas, minicursos, workshops, rodas de conversa, audiodescrição e participação em festivais), somadas à participação institucional e representativa, que inclui conselhos universitários e reconhecimento público. Assim:

- As atividades culturais, de extensão e de reconhecimento público tiveram o maior peso (24,1%), revelando uma atuação que vai além da pesquisa acadêmica, alcançando a sociedade de forma concreta;
- As palestras (17,2%) e os artigos (13,8%) confirmam a consolidação do tema em espaços científicos, nacionais e inicia discussões internacionais com a realização de conferências em eventos internacionais, reforçando a consistência da produção;
- As entrevistas (13,8%), em rádio, televisão e mídias digitais, ampliam o alcance do trabalho, levando a discussão para além da universidade;

- Já os minicursos, aulas e bancas/coorientações, mostram um movimento de partilha de saberes e contribuição direta na formação de outros estudantes e profissionais.

Essa variedade expressa um engajamento ativo na construção de diferentes pontes entre a universidade e a sociedade. Ainda, fortalece a pesquisa porque evidencia que o conhecimento não ficou restrito à tese, mas circulou em diferentes espaços, impactando múltiplos públicos. Esse movimento é importante no desenvolver uma pesquisa: não apenas pesquisar e escrever, mas também compartilhar, dialogar e transformar.

Do ponto de vista da distribuição, observa-se uma concentração significativa entre 2023 e 2024, período em que mais da metade das atividades foi realizada. Isso indica amadurecimento acadêmico e maior reconhecimento público do trabalho desenvolvido. Além disso, a presença em espaços internacionais – como a participação em congresso no México e em grupo de pesquisa no Peru – amplia a legitimidade científica e confere densidade ao caráter transnacional da investigação.

Esse perfil indica que a trajetória avançou para a popularização do conhecimento científico, aspecto essencial em pesquisas que tratam da acessibilidade e inclusão. Ao conceder entrevistas em rádio, televisão e jornais digitais, por exemplo, a pesquisadora potencializou o alcance social do tema, dialogando não apenas com a comunidade acadêmica, mas também com a sociedade em geral. Essa presença midiática, associada à produção de materiais científicos e didáticos, amplia o impacto do trabalho e cria uma ponte entre ciência e práticas sociais.

A importância dessa multiplicidade de atividades reside em dois pontos centrais:

- 1) Reforça o compromisso com a formação ampliada, já que envolve desde a docência em cursos de graduação como convidada, até a mediação em eventos científicos nacionais e conferências em eventos científicos internacionais;
- 2) Estabelece um parâmetro satisfatório para o tema desenvolvido em relação ao fator divulgação científica: a capacidade de gerar conhecimento que não se esgota na tese, mas que circula em diferentes esferas - acadêmica, cultural, institucional e comunitária.

Assim, pode-se afirmar que o conjunto das ações desenvolvidas em diferentes meios de divulgação, não apenas contribuiu para consolidar a temática da pesquisa, tornando-a reconhecida, não só no meio acadêmico, mas também no campo social e cultural. Como também promoveu visibilidade e relevância social à discussão sobre acessibilidade, acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. O equilíbrio entre rigor científico e engajamento social torna-se importante

como indicador da qualidade e do alcance do percurso formativo, e legítima ainda mais a relevância social do tema.

7.1 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, ESTIGMA E ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Se, em termos quantitativos, o número de atividades impressiona, é na análise qualitativa que se revelam os impactos mais profundos. A análise das atividades realizadas entre 2021 e 2025 revela que elas abrangeram múltiplas dimensões: acadêmica, cultural, midiática, institucional e comunitária. Essa diversidade demonstra que a divulgação científica não se restringiu à apresentação de resultados de pesquisa em eventos acadêmicos, mas se constituiu como prática política, capaz de articular docência, pesquisa e extensão em um movimento emancipatório.

Esse conjunto de atividades não apenas devolveu à sociedade os resultados da pesquisa, mas reafirmou um compromisso ético, social e político que sustenta toda a caminhada formativa. Segundo Freire (1996), trata-se de reconhecer que a prática docente e investigativa não se esgota no espaço universitário, mas deve estar sempre em diálogo com a realidade concreta. Assim, a devolução do conhecimento produzido não é apenas uma formalidade metodológica, mas um movimento político-pedagógico que reafirma o papel social da universidade.

Nesse contexto, a divulgação científica realizada atingiu múltiplos espaços:

- a) Academia: com suas exigências formais de produção;
- b) Cultura: como espaço de expressão e sensibilização;
- c) Sociedade civil: como destinatária e parceira no processo.

A participação em aulas e palestras direcionadas a cursos de licenciatura e programas de formação docente garante que o debate sobre inclusão e acessibilidade chegue a futuros educadores. A presença em revistas científicas e capítulos de livro fortalece a circulação no meio acadêmico, consolidando o tema como campo legítimo de investigação. Já as entrevistas em portais de comunicação e a atuação em eventos culturais indicam o alcance extramuros, chegando a públicos que não estão diretamente vinculados à vida universitária.

Essa disseminação plural concretiza a ideia de Freire (1996), de que a educação é sempre um ato político: ao tornar acessível um debate que antes poderia permanecer restrito a artigos técnicos, promove-se a conscientização coletiva e a desnaturalização de práticas capacitistas. Nesse sentido, a análise dialoga também com Marco (2020), que

aponta como o capacitismo estrutura práticas institucionais, tornando urgente o esforço de desconstrução e transformação cultural.

Em conjunto, essas ações ampliaram o impacto social da pesquisa e reafirmaram a centralidade da acessibilidade como questão de direitos humanos. Esse trânsito revela que a produção científica, quando guiada por um horizonte crítico, pode contribuir tanto para consolidar um campo de investigação acadêmica quanto para romper com estigmas sociais e enfrentar o capacitismo. Ao mesmo tempo, representa um esforço concreto de enfrentamento ao estigma.

Essa circulação reflete a concepção de Freire (1996), de educação como prática dialógica. Freire (1996), ao discutir o papel do educador, defende que a docência não se restringe ao ato de ensinar conteúdos, mas exige uma postura investigativa, capaz de refletir criticamente sobre a própria prática. O docente, é, em suma, professor e pesquisador da sua própria práxis. Ele como ser político é movido pela responsabilidade de transformar de modo crítico e consciente a realidade em que atua.

No interior da universidade, a divulgação em bancas, conselhos e eventos especializados fortalece a pauta da acessibilidade como questão estrutural, não como concessão. Fora da universidade, a realização de oficinas, rodas de conversa, participação em festivais e atuação em projetos culturais ampliam o acesso a discussões que historicamente foram restritas a grupos específicos.

Freire (1996) nos lembra que a pesquisa não deve ser extrativista, isto é, não pode apenas colher informações de sujeitos para depois encerrá-las em relatórios inacessíveis. Ao contrário, exige uma devolutiva compreensível e funcional. A variedade das atividades descritas mostra que houve devolução efetiva: os resultados retornaram à sociedade em formatos múltiplos, acessíveis e dialogados. Esse movimento também contrasta com a lógica de estigmatização descrita por Goffman (1988), ao promover visibilidade às questões relacionadas a estudantes com deficiência, a divulgação científica rompe com o silêncio imposto pelo estigma e reafirma a legitimidade de suas experiências como parte da produção de conhecimento.

Dois marcos merecem destaque: o reconhecimento no projeto “Mulheres Fortes”, que legitima publicamente a atuação como pesquisadora comprometida com inclusão, e a inserção em dois grupos de pesquisa, um deles internacional. Esses eventos não são meros símbolos, mas indicam a consolidação de uma trajetória de visibilidade acadêmica e social.

Para Mészáros (2005), a autonomia do pesquisador está ligada à sua capacidade de se inserir em redes críticas que ampliem o alcance de sua produção. A inserção em

espaços internacionais reforça não apenas a circulação de ideias, mas a possibilidade de intercâmbio de práticas que rompam com visões coloniais de produção científica, aproximando-se da crítica de Mbembe (2018), sobre as formas de exclusão global. Quando um tema como acessibilidade e deficiência visual ganha espaço em congressos internacionais, revela-se um deslocamento de fronteira: aquilo que era local e muitas vezes invisibilizado se torna pauta transnacional, questionando quem tem direito ao saber, à educação e à vida plena.

Um dos aspectos mais marcantes desse processo foi o enfrentamento ao capacitismo e à estigmatização das pessoas com deficiência e deficiência visual. Goffman (1988), ao discutir a noção de estigma, evidencia como as sociedades marcam e desvalorizam determinados grupos sociais a partir de atributos considerados desviantes da norma. No caso das pessoas com deficiência visual, o estigma se traduz em preconceitos, invisibilização e exclusão sistemática de espaços sociais e educacionais, o que resulta em capacitismo.

Pela perspectiva de Freire (1996), é possível compreender que a devolutiva científica não deve ser vista como etapa final de uma pesquisa, mas como ato contínuo de práxis: refletir, intervir, retornar à realidade transformada e novamente refletir. Assim, a divulgação científica constitui-se como elemento central da formação docente crítica e da pesquisa comprometida com a transformação social.

Se a prática docente reflexiva é fundamental, igualmente importante é situar a produção e circulação do conhecimento em um horizonte que não se limite à lógica do sistema. Para Mészáros (2005), quando a educação se subordina ao sistema capitalista, ela tende a ser instrumentalizada e torna-se uma reprodutora da lógica mercadológica. Nesse contexto, ela corre o risco de ser reduzida à formação de mão de obra ou à produção de resultados quantificáveis em métricas e *rankings*, perdendo sua função de formadora crítica e emancipatória.

Apesar dos avanços, permanece o desafio de mensurar o impacto dessas ações a longo prazo. Quantas práticas institucionais efetivamente se transformaram após uma palestra ou minicurso? Quantos professores modificaram suas aulas após um *workshop* sobre audiodescrição? Essa é uma questão crucial, pois a divulgação científica não pode se reduzir ao registro de atividades, devendo gerar transformação concreta nas condições de ensino e aprendizagem.

Além disso, a carga de trabalho individual, concentrada em uma única pesquisadora, levanta a reflexão sobre a sustentabilidade dessas ações. Freire (1996) alerta para o risco do voluntarismo: sem apoio institucional, a militância científica corre

o risco de se esgotar. Portanto, é necessário que a universidade incorpore de forma estruturada políticas de divulgação e devolutiva social, para que o esforço individual se transforme em prática coletiva e institucionalizada.

Nesse sentido, pode-se dizer que a divulgação científica se constituiu como um ato de resistência, alinhado à crítica de Mészáros (2005), que indica que a educação não deve ser restringida à lógica do capital, mas que ela precisa contribuir para a formação crítica dos sujeitos que dela desfrutam, para que eles sejam capazes de enfrentar as contradições sociais apresentadas pelo sistema e transformarem a estrutura político-social.

Dialogando com Freire (1996) e Mészáros (2005), entende-se que esse movimento amplia a função social da universidade, projetando a pesquisa para além dos muros e devolvendo à sociedade aquilo que ela mesma ajudou a construir. Com Mbembe (2018), percebe-se que dar visibilidade às pessoas com deficiência é disputar espaços de vida digna diante de um sistema que ainda insiste em selecionar quem merece viver plenamente. Com Goffman (1988) e Marco (2020), compreende-se que combater o estigma e o capacitismo é tarefa coletiva, que depende de processos de conscientização contínua.

7.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A divulgação científica, ao trazer para o centro do debate a temática do acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, produziu um movimento de desestigmatização. Cada entrevista concedida, palestra ministrada e material produzido foi pensado para desconstruir a visão deficitária da pessoa com deficiência e contribuir para afirmar seu direito à acessibilidade como questão de cidadania e não de caridade.

Ao realizar palestras, entrevistas, rodas de conversa em coletivos e ateliês culturais e audiodescrições em eventos artísticos, a pesquisadora ressignificou o lugar da ciência, colocando-a a serviço da sociedade e não do mercado. Outrossim, ao ocupar espaços midiáticos, como programas de rádio, televisão e redes sociais, a pesquisadora deu visibilidade a um tema que frequentemente é silenciado ou tratado de forma superficial.

A divulgação científica, nesse contexto, não é acessória, mas eixo central da pesquisa. Ela promove a devolutiva social exigida eticamente pela investigação, rompe com práticas extrativistas, combate o capacitismo estrutural, questiona o estigma, amplia

as questões dos sujeitos com deficiência visual e internacionaliza o debate sobre acessibilidade.

Ao analisar a divulgação científica realizada pela pesquisadora como parte da trajetória de doutorado, pode-se afirmar que essas atividades foram atos político-pedagógicos em si. Cada palestra, entrevista ou oficina se configurou como uma oportunidade de repensar a prática, reelaborar argumentos, traduzir conceitos acadêmicos em linguagem acessível e, sobretudo, dialogar com sujeitos diversos. Nesse sentido, a divulgação não foi apenas comunicação, mas um processo formativo e autoformativo, no qual a pesquisadora, ao ensinar, também aprendeu.

Assim, a divulgação científica apresentada aponta para um caminho alternativo, deixa de ser apenas registros burocráticos, pois são práticas políticas que inscrevem a pesquisa em um horizonte ético, crítico e emancipador. A produção de conhecimento como ato contra-hegemônico, que tenciona o modelo capitalista ao priorizar dimensões éticas, culturais e emancipatórias.

Esse processo possibilitou ampliar o alcance das discussões e sensibilizar públicos que talvez nunca entrassem em contato com a literatura acadêmica sobre o assunto. Tratou-se, portanto, de transformar a palavra em ato político de enfrentamento ao capacitismo e à necroeducação, desafiando estigmas historicamente construídos, por meio da prática inclusiva e anticapacitista.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo investigar, construir, implementar e avaliar um curso de formação docente voltado ao apoio a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, partindo do pressuposto de que a permanência desses estudantes está intimamente relacionada à atuação pedagógica dos docentes e às estruturas institucionais que os acolhem ou os excluem. A partir de uma trajetória de pesquisa que combinou revisão sistemática, análise crítica das políticas públicas, escuta qualificada de docentes, desenvolvimento colaborativo de uma proposta formativa e divulgação científica, foi possível construir uma visão abrangente e ao mesmo tempo situada das múltiplas dimensões que atravessam o tema.

A presente pesquisa foi construída com base em um percurso profundamente comprometido com a transformação da realidade vivida por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Mais do que uma tese acadêmica, este trabalho representa uma travessia pessoal, ética, política e coletiva, marcada pela escuta atenta, pela construção dialógica do conhecimento e pela aposta em práticas educativas comprometidas com a inclusão real e com a dignidade de todos os sujeitos.

Ao longo da trajetória, foi possível perceber que a permanência de estudantes com deficiência visual nas universidades brasileiras não se limita a aspectos técnicos, legais ou estruturais, mas envolve, sobretudo, relações humanas. São essas relações - permeadas por acolhimento, empatia, respeito às diferenças e compromisso com o outro - que sustentam os caminhos de acesso, permanência e sucesso desses estudantes. Em contrapartida, também são as relações marcadas por preconceito, desconhecimento e omissão institucional que dificultam ou inviabilizam tais percursos.

A trajetória teórico-metodológica aqui percorrida revelou que o direito à educação das pessoas com deficiência visual não pode ser compreendido apenas como o cumprimento formal da legislação vigente. Trata-se, antes, de um processo histórico e social marcado por exclusões, estigmas, resistências e reinvenções. O ingresso desses sujeitos no Ensino Superior representa, por si só, um importante marco de conquista. No entanto, a permanência exige enfrentamentos contínuos às barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e simbólicas que ainda estruturam grande parte das práticas universitárias.

Nesse sentido, a tese reafirma a centralidade da prática docente na promoção da inclusão no Ensino Superior. Mais do que um agente de transmissão de conteúdo, o professor universitário é um mediador de mundos, alguém que pode abrir portas ou fechá-

las. Por isso, sua formação deve ser pensada para além de conteúdos disciplinares ou técnicas pedagógicas: ela precisa ser ética, crítica, reflexiva e sensível às diversas formas de existência que hoje compõem o universo acadêmico.

A formação docente emerge nesse cenário como um eixo estratégico para a promoção da inclusão. Longe de representar uma solução mágica ou simplista, a formação crítica e continuada dos professores do Ensino Superior constitui uma possibilidade concreta de transformação das práticas educativas. Ao reconhecer os docentes como sujeitos históricos e formadores de outras trajetórias, a proposta formativa aqui desenvolvida buscou valorizar os saberes docentes, estimular a reflexão crítica e fomentar práticas pedagógicas ancoradas em princípios de equidade, acessibilidade e justiça social.

O percurso de implementação do curso de formação revelou tanto as potências quanto os desafios implicados na construção de propostas formativas voltadas à acessibilidade. A escuta atenta das vozes docentes permitiu compreender que muitos deles têm interesse e compromisso com a inclusão, mas enfrentam limites formativos, institucionais e até subjetivos para efetivar esse compromisso. O diálogo promovido ao longo do programa formativo possibilitou não apenas a troca de experiências, mas também a emergência de um sentimento coletivo de corresponsabilidade, que extrapolou o conteúdo programático e se transformou em rede de apoio, reflexão e ação.

Assim, a formação docente investigada e implementada nesta pesquisa foi construída a partir da escuta das necessidades reais, do respeito às trajetórias dos participantes e do reconhecimento de que o saber docente é valioso, mas que precisa ser constantemente ampliado, tencionado e ressignificado diante das demandas contemporâneas. A troca estabelecida ao longo dos encontros formativos demonstrou que, quando há espaço para o diálogo, os saberes se encontram, se fortalecem e se transformam em ação.

A experiência concreta da formação revelou que os docentes não estão alheios às questões da inclusão; muitos expressam angústias, dúvidas, inseguranças e o desejo genuíno de oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, o que lhes falta, muitas vezes, são condições objetivas de trabalho, políticas institucionais claras e formação adequada. O curso ofertado, ainda que limitado em tempo e escopo, demonstrou que mesmo pequenas intervenções formativas, quando conduzidas com sensibilidade, podem gerar reflexões profundas e mobilizar mudanças nas práticas pedagógicas.

Os dados analisados apontam que a formação docente voltada ao apoio a estudantes com deficiência visual contribui significativamente para a construção de um ambiente universitário mais acolhedor, sensível e preparado para responder às diversidades. As práticas desenvolvidas, inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), demonstraram que é possível planejar ações pedagógicas mais acessíveis sem comprometer a qualidade acadêmica, pelo contrário, promovendo o enriquecimento do processo formativo para todos os estudantes. O envolvimento dos docentes participantes, suas contribuições e sugestões ao final do curso - inclusive a proposta espontânea de continuidade por meio de um grupo de estudos - revelam o impacto positivo da experiência e o potencial de multiplicação de suas práticas.

Os dados analisados ao longo da pesquisa indicam que a deficiência visual, em muitos contextos, ainda é tratada como exceção, como algo que demanda soluções pontuais ou individualizadas. A proposta aqui defendida, no entanto, caminha em direção contrária: compreende-se que as necessidades dos estudantes com deficiência visual não são exceções, mas revelam as fragilidades de um modelo educacional excludente que precisa ser repensado em sua totalidade. Ao propor práticas acessíveis, não se propõe um favor ou um privilégio, mas o exercício do direito à educação em sua forma plena.

Apesar dos avanços, a pesquisa também evidencia limitações que precisam ser enfrentadas de modo estruturante. A necroeducação, que se perpetua através da precarização das políticas públicas, a insuficiência de investimentos em acessibilidade, a ausência de núcleos especializados nas universidades e o capacitismo institucionalizado ainda configuram obstáculos concretos à efetivação do direito à permanência. A responsabilização individual de docentes por demandas estruturais é, muitas vezes, injusta e contraproducente. Por isso, torna-se urgente que as instituições de Ensino Superior assumam um compromisso ético e político com a inclusão, garantindo condições materiais e simbólicas para que os processos formativos sejam acompanhados por mudanças institucionais mais profundas.

Outro aspecto importante é a necessidade de reconhecer que a inclusão não é uma meta a ser atingida, mas um processo contínuo, relacional e inacabado. A acessibilidade não se resume a rampas ou *softwares* de leitura, mas envolve o compromisso permanente com a escuta, com a revisão de práticas, com o enfrentamento de preconceitos e com a construção de uma universidade verdadeiramente plural. Nesse sentido, a tese reafirma a importância de se pensar a formação docente de forma articulada com a transformação curricular, com a reorganização institucional e com a valorização da diversidade como princípio pedagógico.

Entende-se, portanto, que a acessibilidade não pode mais ser pensada como um adendo ou como uma adequação posterior. Ela precisa ser concebida desde a origem dos processos pedagógicos, curriculares e institucionais. A acessibilidade deve ser um princípio, e não uma exceção. E esse princípio precisa ser incorporado nas práticas cotidianas da universidade: desde o modo como se pensa uma disciplina, até a forma como se acolhe um estudante em dúvida, passando pela construção coletiva de espaços mais abertos, humanos, plurais e anticapacitistas.

A construção dessa tese se deu também a partir de uma vivência de mundo que não se separa do fazer acadêmico. O lugar de fala da pesquisadora é, ao mesmo tempo, de quem estuda e de quem vive as múltiplas formas de exclusão e resistência. Por isso, este trabalho não se pretende neutro nem distanciado da realidade. Ele é atravessado pela história de quem o escreve e pelas histórias de todos os sujeitos que dele participaram: docentes, estudantes, colegas de pesquisa, amigos e familiares. Essa mistura de afetos e saberes é, também, um modo de resistir às lógicas impessoais e desumanizantes que muitas vezes se instauram no ambiente universitário.

Ao final desta pesquisa, resta a certeza de que não se trata de um ponto de chegada, mas de mais um passo em um caminho que precisa continuar sendo trilhado por muitas mãos. As conquistas observadas aqui - ainda que parciais - são frutos de luta, escuta, articulação e coragem. Mas há muito a ser feito. A formação docente precisa se tornar uma política institucional permanente, não uma ação isolada. As universidades precisam assumir sua responsabilidade com a inclusão não apenas em discursos ou normativas, mas em ações concretas, cotidianas e sustentáveis.

Do ponto de vista político, esta tese se alinha com uma concepção de educação pública como direito inalienável e como instrumento de transformação social. Reconhece-se que vivemos tempos difíceis, marcados por retrocessos nas políticas sociais, por ataques à ciência e por tentativas de desmonte da universidade pública. Mas também se reconhece que, mesmo nesses tempos, é possível resistir, reinventar e semear outras possibilidades de existência e de convivência.

Nesse sentido, o curso de formação desenvolvido e avaliado nesta pesquisa é uma dessas sementes. Ele não resolve todos os problemas, mas aponta caminhos. Ele não pretende salvar ninguém, mas pretende caminhar junto. Ele não se limita ao campo da teoria, mas se enraíza na prática viva dos sujeitos que lutam por uma universidade mais justa, acessível e plural.

Assim, ao analisar a divulgação científica realizada como parte da trajetória de doutorado, pode-se afirmar que essas atividades foram atos político-pedagógicos em si.

Cada palestra, entrevista ou oficina se configurou como uma oportunidade de repensar a prática, reelaborar argumentos, traduzir conceitos acadêmicos em linguagem acessível e, sobretudo, dialogar com sujeitos diversos. Nesse sentido, a divulgação não foi apenas comunicação, mas um processo formativo e autoformativo, no qual a pesquisadora, ao ensinar, também aprendeu.

Ao extrapolar os muros da universidade, a ciência produzida ganhou vida em diferentes espaços, alcançando públicos diversos e promovendo visibilidade, conscientização e transformação social. Dessa forma, a divulgação científica não se apresentou como apêndice da pesquisa, mas como parte constitutiva de uma trajetória comprometida com a democratização do conhecimento e com a luta por uma sociedade mais justa, inclusiva e anticapacitista.

Ao final desta jornada, reafirma-se que a educação é um espaço de disputa, de produção de sentidos e de construção de futuros possíveis. Esta tese foi tecida a muitas mãos, entre falas, escutas, memórias, experiências e resistências. Foi um processo marcado por desafios, mas também por encontros potentes e transformadores. A vivência pessoal da pesquisadora, que atravessa cada linha deste trabalho, evidencia que a luta por uma educação acessível e de qualidade não é uma abstração, mas uma realidade vivida, sentida e transformada no cotidiano.

Contribuir para que pessoas com deficiência visual possam não apenas acessar, mas permanecer e florescer na universidade é parte de um projeto maior de sociedade que se deseja mais justa, mais humana e mais inclusiva. Que esta tese possa ser um instrumento de luta, reflexão e construção coletiva. Que ela inspire políticas públicas mais efetivas, práticas docentes mais acolhedoras e trajetórias estudantis mais possíveis. E que, acima de tudo, ela sirva como lembrança de que a educação, quando enraizada no afeto, na escuta e no compromisso com a transformação, é capaz de expandir mundos.

Conclui-se, assim, que a permanência de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é uma responsabilidade compartilhada. Ela depende da atuação dos docentes, das políticas institucionais, do compromisso das gestões universitárias, do financiamento público e do engajamento de toda a comunidade acadêmica. Mas, acima de tudo, ela depende da capacidade de cada um de nós de reconhecer no outro um ser legítimo, digno de existir e de aprender.

Esta tese é, portanto, um convite: a pensar, a agir, a transformar. Que ela possa inspirar outras pesquisas, outras práticas, outros encontros. Que seja lida como um gesto de esperança crítica, como um manifesto a favor da vida e da dignidade humana, como

uma contribuição para que nenhuma pessoa com deficiência visual tenha que abandonar seu sonho de estudar, de se formar, de ser reconhecida em sua inteireza.

Porque, no fim das contas, o que está em jogo é muito mais do que o acesso à universidade: é o direito de existir, de pertencer, de sonhar e de construir, junto com os outros, um mundo mais justo, mais acessível e mais humano.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, E. G.; SOUZA, D.; BIANCHI, A. B.; MACUCH, R.; BERTOLINI, S. M. M. G. Desafios dos estudantes com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. **Cinergis**, vol. 18, nº 1, p. 1-7, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076>. Acesso em: 10 maio 2025.
- ALMEIDA, V. História da Educação: Narrativas de suas trajetórias. In.: ALMEIDA, V. (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. 2018. p. 19-80. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1293/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20m%C3%A9todos%20de%20aprendizagem%20em%20ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20Vasni%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In.: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, vol. 5. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3183948&forceview=1>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- ARAÚJO, J. D. A.; SILVA, M. A. B.; SILVA, W. D. A. (In)acessibilidade arquitetônica e suas implicações para a permanência da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 15, n. 8, 2019. DOI: 10.14808/sci.plena.2019.082702. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/4933>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ARNAIS, M. A. DE O.; STADOAN, D. DE B.; ZATTERA, V. Acessibilidade sob Diferentes Pontos de Vista: caminhos percorridos pelo pesquisador com deficiência visual. **Revista Gestão & Conexões**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 92–106, 2014. DOI: 10.13071/regec.2317-5087.2013.3.1.5051.92-106. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/5051>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo Focal Estratégia Metodológica Qualitativa: Um Ensaio Teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2004. DOI: 10.5380/ce.v9i1.1700. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. Coimbra, Portugal: Edições 70, 2022. 288 f. ISBN-13: 978-9724415062.
- BAZON, F. V. M; ARAGÃO, A. S; SILVA, C.V. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o Ensino Superior. In.: CAIADO, K. R. M. **Trajetoárias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.
- BERNARDI, L.; ROSA, A. C. G.; SILVA, J. G.; ANTONIOLLI, A. C. M. B.; NASCIMENTO, V. A. Autonomia das Pessoas com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior. **Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 9–

16, 2018. DOI: 10.17564/2316-3798.2018v7n1p9-16. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/saude/article/view/5904>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BONFIM, C. S.; MÓL, G. S.; PINHEIRO, B. C. S. A (in) visibilidade de pessoas com deficiência visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dsTvqBK8jMhc3rK6xQHWYMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília: Casa Civil. 210 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 19 p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnnigpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010. 18 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Documento Orientador. **Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/543-plano-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em 21 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, 2016^a. 10 p. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Leiº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Secretaria Geral, 2016b. 1 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Carta Circular nº 1**, de 3 de março de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021a. 4 p. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view> Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.126**, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília: Secretaria Geral, 2021b. 01 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm#art1. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.654**, de 22 de março de 2021. Dispõe sobre a avaliação biopsicossocial da visão monocular para fins de reconhecimento da condição de pessoa com deficiência. Brasília: Secretaria Geral, 2021c. 01 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm#art1. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 27 set. 2025.

CABRAL, V. N. de.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?format=pdf> Acesso em: 26 abr. 2025.

CAFARDO, R.; CASTRO, G. Governo atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência. **UOL**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas->

noticias/agencia-estado/2022/12/09/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.htm?cmpid=copiaecola Acesso em: 20 abr. 2025.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, p. 239-255, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2713>. Acesso em: 25 maio 2025.

CAMARGO, E. P. Recorte da Trajetória de um Professor Cego de Física: um Processo Coletivo. In: COSTA, V. B. (Org.). **Narrativas de docentes com deficiência no ensino superior: identidades e trajetórias**. 1ª ed. V. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 19-34.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). (Org.). **A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, pág. 17-36. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.doc Acesso em: 27 set. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> Acesso em: 13 abr. 2025.

CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/11739> Acesso em: 25 set. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 53-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angelo_Costa3/publication/323255862_Como_escrever_um_artigo_de_revisao_sistemica/links/5aee454aa6fdcc8508b80fee/Como-escrever-um-artigo-de-revisao-sistemica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, M. K. A.; OLIVEIRA, D. A. Usuários da informação com deficiência e o papel das bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 95–118, 2021. DOI: 10.28998/cirev.2021v8n1f. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/11238>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Campo Grande: UCDB, 2011. 104 p. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacao-superior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2025.

CUNHA, A. M. S. Educação Profissional e Inclusão de Alunos com Deficiência: um Estudo no Colégio Universitário/UFMA. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], vol. 5, nº 1, p. p. 196–197, 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5365/3256>. Acesso em: 10 maio 2025.

DAVIS, L. J. **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2002. 581 p. Disponível em: <https://dl.icdst.org/pdfs/files4/62eded0d64235980c28a24f9085ec8ad.pdf> Acesso em: 28 abr. 2025.

DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N.; LEBUIS, P.; POIRIER, L.; COUTURE, C. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, 27(1), 33–64, 2001. DOI: <https://doi.org/10.7202/000305ar> Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000305ar/> Acesso em: 13 abr. 2025.

DOMINGUES, F.; MACEDO, C. M. S. Proposta de recomendações para a elaboração de mapas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): projetando tendo em vista sua descrição oral para cegos. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 60–75, 2019. DOI: 10.51358/id.v16i1.684. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/684>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DUSSILEK, C. A.; MOREIRA, J. C. C. Inclusão no Ensino Superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, vol. 6, nº 4, p. 317-341, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659007004/html/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERRANDI, D. A.; SILVA, J. C. G. S.; ORLANDO, R. M. Dimensões de acessibilidade no Ensino Superior: formação acadêmica de estudantes com baixa visão. **Educação e Política em Debate – REPOD**, v. 12, n. 3 (set./dez.) 2023, pp. 1190-1207. Dossiê - Políticas Públicas Luso-Brasileiras de Acessibilidade e Inclusão Para Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68690> Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&id=W4390594024> Acesso em: 30 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 f.

GARCIA, J. C. D. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência. Instituto de Tecnologia Social (Brasil) (ITS). Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, 2008. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_a9baa902e9c94ce5b8b19e4072baf46a.pdf Acesso em: 25 set. 2025.

GASTALDI, R. A. **RS/AT**: uma abordagem para aplicação de análise temática em revisão sistemática. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – UFSCar, 2016. 127 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10540>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 124 p.

GOMES, S. S.; MELO, S. D. G. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1199–1216, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XPR5pcqL5Zq4P7DQfMRhsxn/> Acesso em: 08 maio 2025.

GUEDES, L. C. Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma Experiência de Construção de Acessibilidades pelo viés da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 54, p. e054005, 2020. DOI: 10.14195/1647-8614_54_6. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8478>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2011. 231 p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2025.

IBIAPINA, I. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª edição: janeiro de 2016. Piauí: EdUfiPi, Universidade Federal do Piauí, 2016. 380 f. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61> Acesso em: 19 mar. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Anos 2011-2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023**. Capítulo 11 – Educação Inclusiva. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 17 maio 2025.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª Revisão revista. Campinas: Autores Associados, 2012. 211 p. (Coleção educação contemporânea).

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele, Staffs: Keele University, 2004. 33 p. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 2, p. 01-14, 10 jul., 2020. Disponível

em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LERIA, L. A.; FILGUEIRAS, L. V. L.; SILVA, F. J. F.; FERREIRA, L. A. ENEM Acessível: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Visual Total no Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 24, n. 1 pp. 103-120, 2018. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100009>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LIMA JÚNIOR, G. C. A inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior: Design de Moda e o Método SEE BEYOND. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 2, n. 1, p. 029-056, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/11990>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LIMA, R. R. F. A categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo. **Seminário de Educação do Campo e Trabalho**. São Carlos: GEPEC/UFSCar, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b12-a-categoria-da-formacao-omnilateral-e-.pdf#:~:text=Marx%20apresenta%20%20C3%AO%20categoria%20de%20omnilateral,unilateral%20separa%20%20atividade%20material%20da%20intelectual> Acesso em: 23 set. 2025.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior — uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, vol. 9, nº 1, p. 120–129, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6863. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6863>. Acesso em: 10 maio. 2025.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras 1. **Educar em Revista**, vol. 33, p. 71-86, dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/314> Acesso em: 21 maio 2025.

MARCO, V. D. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020. 82 p.

MARTINEZ, V. C. *Necrofascismo: Fascismo Nacional, Necropolítica, licanthropia política, genocídio político*. Curitiba: Brazil Publishing, 2022.

MARTINEZ, V. C.; SILVA, J. C. G. Novo Contrato Social. **A terra é redonda**, abr., 2023a. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/novo-contrato-social/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MARTINEZ, V. C.; SILVA, J. C. G. A Educação como fundamento da cidadania no município. **A Terra é redonda**, jun., 2023b. Disponível em:

<https://www.gentedeopiniaio.com.br/politica/vinicio-carrilho/a-educacao-como-fundamento-da-cidadania-no-municipio> Acesso em: 30 maio 2025.

MARTINEZ, V. C.; SILVA, J. C. G.; VALVERDE, G. M. MOVA Brasil – 2023. Pelo Direito à Educação Análise Estrutural da Conjuntura Educacional.

Revista Café com Paulo Freire, n. 6, setembro/2023. Disponível em: <https://e.nasnuv.com.br/mod/resource/view.php?id=921&redirect=1> Acesso em: 30 maio 2025.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª Edição. São Paulo: Cortez. 2011. 231 p.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2ª Edição. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N° 1 Edições, 2018.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175–189, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/> Acesso em: 25 abr. 2025.

MELO, F. R. L. V.; FURTADO, M. M. F. D.; RIBEIRO, E. K.; MELO, É. S. F.; *et. al.* Experiências em acessibilidade e inclusão na UFRN: o laboratório de acessibilidade da biblioteca Zila Mamede. **Gestão & Conexões**, v. 3, n. 1, p. 43-67, 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/41116/experiencias-em-acessibilidade-e-inclusao-na-ufrn--o-laboratorio-de-acessibilidade-da-biblioteca-zila-mamede> Acesso em: 10 ago. 2025.

MENDOZA, B. A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: formação de professores para elaboração de planos de aula. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2022. p. 61-99. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16425/Tese_ppgees_Babette_MENDOZA_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 27 set. 2025.

MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educação: Teoria e Práticas**, Rio Claro, SP, V. 33, n° 66/2023, eISSN 1981-9106, e31[2023], 01-27 pp. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855> Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. (2014). **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing. Disponível em: <https://aem.cast.org/get-started/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer> Acesso em: 27 set. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, L. F. S.; GARCIA, L. T. S. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. *In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2014. p. 1-15. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf Acesso em: 07 maio 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/55619/>. Acesso em: 10 maio 2025.

OPENAI. **ChatGPT** (versão GPT-5). [Ferramenta de inteligência artificial]. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 22 out. 2025.

PAULINO, V. C.; BARBOSA, L. M. M. **Teorias da Aprendizagem: Deficiência visual**. Santo André: UFABC, 2022. p. 12-41. Disponível em: https://servidor-conteudo.ufabc.edu.br/arquivos/2023071131ae2a2614646973900b3763e/Deficiencia_visual_.pdf . Acesso em: 02 set. 2025.

PEREIRA, D. B.; MELO, F. R. L. V. Inclusão e acessibilidade em instituições de Educação Superior: uma revisão de literatura sobre o Programa Incluir. *In: ONOFRE, E. G.; MELO, M. M.; MEZA-FERNANDEZ, S. (Org.). Formação docente, avaliação, currículo e políticas públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna*. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/Forma%C3%A7%C3%A3o-docente-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Curr%C3%ADculo-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-no-cen%C3%A1rio-educacional-na-pauta-do-V-CINTEDI-tecendo-redes-de-solidariedade-na-sociedade-p%C3%B3s-moderna>. Acesso em: 1 set. 2025.

PEREIRA, R. R.; SILVA, S. S. C.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; RAMOS, M. F. H. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, vol. 29, nº 54, p. 147-160, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313144398012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PINA, K. V. Massificar Sem Democratizar: O Excesso Que Oprime. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 39–53, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g6cKWdBMJ7NH7wzmgWv9FVF/#:~:text=An%C3%A1lises%20realizadas%20acerca%20do%20crescimento%20hist%C3%B3rico%20do%20n%C3%BAmero,incapazes%20de%20promover%20redu%C3%A7%C3%B5es%20significativas%20de%20diferen%C3%A7as%20sociais>. Acesso em: 21 maio 2025.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 22 maio. 2025.

PRISMA. Checklist Português 2020. **PRISMA** (online), 2020. 3 p. Disponível em: www.prisma-statement.org//documents/PRISMA%20Portuguese%20checklist.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

QUEIROZ, L. Q. S. Desenho Universal e Acessibilidade Arquitetônica: conceituações, distinções e aproximações. **Revista Geometria Gráfica**, v. 7, n. 1, 2023, pp. 100-110. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/download/260611/45285/249558> Acesso em: 25 abr. 2025.

RAPP, W. H. **Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners**. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014. Disponível em: https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/Rapp-universal-design-for-learning-activity.pdf?srsId=AfmBOoq6bOchsM19Jz1a_qLO2bYEObKn9G5ZoLWBr175837SLG38vh-G Acesso em: 27 set. 2025.

R7 – EDUCAÇÃO. Corte de verbas afeta bolsas de pesquisa e assistência estudantil nas universidades. **R7 – Educação**, 02/06/2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/corte-de-verba-afeta-bolsas-de-pesquisa-e-assistencia-estudantil-nas-universidades-02062022/> Acesso em: 01 maio 2025.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, p. 111-130, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JsFd7XXWkxWWfnMzKXMPqGR/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 13, nº 24, p. 13-31, jan./abr., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319622143_Barreiras_atitudinais_sob_a_otica_de_estudantes_com_deficiencia_no_ensino_superior. Acesso em: 10 ago. 2025.

RIBEIRO, J. F.; SILVA, B. S. Avaliação automática de acessibilidade do portal da UFRN. # **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n1.a3813>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3813>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ROSA, C. M.; VIÇOSA, C. S. C. L.; FOLMER, V.; SALGUEIRO, A. C. F. Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e20/1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984686X41129. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SALES, I. H.; TORRES, J. P. Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e20/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X66425. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66425>. Acesso em: 10 ago. 2025.

- SANTOS, A. **IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa**. Programa de Estudos Pós-Graduação em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2018. 5 p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/IBM-SPSS-como-ferramenta%20de-pesquisa-quantitativa-alexandra-santos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.
- SANTOS, G. G. P.; Sales, S. R. A Mulher Negra Brasileira, Miscigenação e o Estupro Colonial: O mito da democracia racial e o reforço de estereótipos racistas e sexistas. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2018. DOI: 10.14393/CEF-v31n1-2018-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/41554> Acesso em: 15 jul. 2025.
- SANTOS, R. C.; MESQUITA, B. A. M. R.; FAVORETTO, C. C. R.; EVANGELISTA, K. C. M.; DALLA DÉA, V. P. B.; DALLA DÉA, V. H. S. Ensino inclusivo em um curso de Educação Física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.60366. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/60366>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. Os desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. *In.*: ORSO, P. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14035. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 24 set. 2025.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/> Acesso em: 25 abr. 2025.
- SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum Education**, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- SHAKESPEARE, T. **Disability Rights and Wrongs** (1st ed.). London: Routledge, 2006. 240 pp. <https://doi.org/10.4324/9780203640098>. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=7UzkJk0AAAAJ&hl=en> Acesso em: 30 maio 2025.

SHAKESPEARE, T.; COOPER, H.; BEZMEZ, D.; POLAND, F. Rehabilitation as a Disability Equality Issue: A Conceptual Shift for Disability Studies? **Social Inclusion**, 2018, Volume 6, Issue 1, pp. 72. DOI: 10.17645/si.v6i1.1175. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324043943_Rehabilitation_as_a_Disability_Equality_Issue_A_Conceptual_Shift_for_Disability_Studies Acesso em: 11 maio 2025.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, vol. 11, nº 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2904, 2021. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, J. C. G. **Dupla excepcionalidade**: identificação de altas habilidades ou superdotação em adultos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. 230 pp. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14750>. Acesso em: 02 maio 2025.

SILVA, J. C. G.; AZEVEDO, J. L. B.; PERASSOLO, V.; ORLANDO, R. M. Ensino de Ciências para alunos com deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, v. 28, n. 65, 2023. Dossiê temático: Educação de pessoas com deficiência visual em Ciências da Natureza na perspectiva inclusiva: possibilidades e desafios. Disponível em: <https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/891> Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, J. C. G.; COSTA, C. S. L. Atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual: Ensino Superior no contexto de ensino remoto emergencial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023125, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16631. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16631>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SILVA, J. C. G.; FERREIRA, S. C. G. S. Condições de trabalho de docentes com deficiência no Ensino Superior: Revisão sistemática. *In.*: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. G. (Orgs.). **A Educação Superior como espaço de direito da pessoa com deficiência**. 1ª edição. São Carlos: Editora De Castro, EDESP-UFSCar, 2023. p. 25-37. Disponível em: <https://editoradecastro.com.br/produto/a-educacao-superior-como-espaco-de-direito-da-pessoa-com-deficiencia/> Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, J. C. G.; RANGNI, R. A. Dupla excepcionalidade: é possível identificar altas habilidades ou superdotação em adultos com deficiência visual? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e4/1–27, 2022. DOI: 10.5902/1984686X66351 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66351> Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, D. S.; ROSSATO, M.; CARVALHO, E. N. S. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. **Revista Educação Especial**, vol. 32, nº 41, p. 01-20, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X32390>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32390>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, G. A.; RUDÁ, C. Análise das métricas de qualidade do ensino nos rankings de Educação Superior. **Anais e relatórios (AVALIES)**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/xmlui/handle/ri/31127> Acesso em: 16 abr. 2025.

SOUTO, A. P. B.; ARAÚJO, M. Â. M.; PARENTE, F. J. C. Política de Inclusão ao Deficiente Visual na UFC: estudo de caso. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [S. l.], vol. 5, nº 15, p. 69–85, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1009>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/6430> Acesso em: 27 set. 2025.

SOUZA, M. N de. **Figurações das bruxas e do livre-arbítrio no *Malleus Maleficarum***. (Monografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35871/1/Figura%C3%A7%C3%A3oBruxasLivres.pdf> Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, R. C. A Expansão e a Interiorização do Ensino Superior no Brasil e o Desenvolvimento Regional: O Caso de Pau dos Ferros-RN. *In.*: MACEDO, F. C.; NETO, A. M.; VIEIRA, D. J. **Universidade e Território: Ensino Superior e Desenvolvimento Regional no Brasil do Século XXI**. 1ª edição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11167/1/A_Expansao_cap10.pdf Acesso em: 21 maio 2025.

STEWART, C. J.; CASH JR, W. B. Entrevista de pesquisa. *In.*: STEWART, C. J.; CASH JR, W. B. **Técnicas de entrevista: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores**. Tradução: Carolina Zanon, Cássia Zanon. Revisão Técnica: Liliana Vasconcellos Guedes. 14ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. p. 135-172.

STROPARO, E. M.; MOREIRA, L. C. Bibliotecas universitárias federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e16/ 1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984644440029. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40029>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017. 175 p. ISBN 9788522402731 (broch.).

UFP – Universidade Federal do Paraná. **Programa Institucional de Internacionalização Capes Print da UFPR: Da Concepção à Conclusão**. Documento elaborado com apoio financeiro do Programa CAPES-PRINT da UFPR. Elaborado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFP, 2024. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp->

content/uploads/sites/101/2024/12/final-ufpr-portugues-17122024.pdf Acesso em: 01 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf> Acesso em: 23 set. 2025.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. **Anais...**Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, UNICAMP, Campinas, p. 16-25, ago. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 13 set. 2025.

VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. **Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático**. São João Del-Rei: Agência Carcará, 2016. 132 p. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/bdgc/Livro_deficiencia%20visual,%20praticas%20pedagogicas%20e%20material.pdf Acesso em: 27 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PROTOCOLO START

<i>StArt - State of the Art through Systematic Review*</i>	
<i>SYSTEMATIC REVIEW - ACESSO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA</i>	
<i>Title:</i>	Acesso e permanência de discentes com deficiência visual no Ensino Superior: Revisão Sistemática
<i>Researchers:</i>	Josana Carla Gomes da Silva – redação do projeto, da pesquisa e do artigo. Daiani Aparecida Ferrandi – colaborou com as buscas nos bancos de dados. Carolina Severino Lopes da Costa – correção e orientação do projeto de pesquisa e revisão do artigo.
<i>Description:</i>	A pesquisa pretende analisar a produção científica sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior na esfera nacional a partir de bancos de dados eletrônicos.
<i>Objectives:</i>	Geral: Analisar a produção científica sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior na esfera nacional a partir do banco de dados CAPES. Específicos: Identificar as possíveis barreiras enfrentadas para o acesso e permanência desses alunos; Discutir a perspectiva de docentes universitários sobre o ensino de alunos com deficiência visual neste nível de ensino; Descrever as possíveis barreiras e facilidades identificadas por discentes com deficiência visual no Ensino Superior.
<i>Main Question:</i>	O que a produção científica nacional indica sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior?
<i>Keywords:</i>	Acessibilidade; Ensino superior
<i>Source Selection Criteria:</i>	Avaliado por pares
<i>Studies Languages:</i>	Português
<i>Source Search Methods:</i>	Foram escolhidos como fontes de dados bancos eletrônicos por disporem de grande número de trabalhos <i>online</i> .
<i>Source Engine:</i>	CAPES; <i>ScIELO</i> ;
<i>Studies inclusion and exclusion criterias:</i>	(I) Os documentos devem estar disponíveis na internet; (I) Trabalhos nacionais; (I) Trabalhos relacionados a acesso e permanência de alunos com deficiência visual no Ensino Superior; (I) Trabalhos avaliados por pares; (I) Trabalhos em língua portuguesa; (I) Sem restrição temporal; (I) Ensino presencial; (E) Relacionados a outra temática; (E) Trabalhos de ensaios teóricos; (E) Outro idioma que não os indicados;

	(E) Trabalhos relacionados a outra deficiência; (E) Estudos internacionais; (E) Estudos que não tenham a deficiência visual como foco; (E) Trabalhos não encontrados na íntegra; (E) Trabalhos não avaliados por pares; (E) Estudos sobre educação não presencial;		
<i>Studies types definition:</i>	Artigos		
<i>Initial studies selection:</i>	CAPES (n = 5.041)	SciELO (n = 57)	Total – 5.098
<i>Studies quality evaluation:</i>	<p>Identificação: identificados 5.098 / excluídos 4.757</p> <p>Busca 1 CAPES (n = 2.108) Arquivos removidos antes da seleção (n= 608) Arquivos exibidos (n = 1.500) Arquivos excluídos (n = 1.309) Inelegíveis marcados por ferramentas (n = 3); Arquivos duplicados (n = 25) Arquivos recuperados (n = 163)</p> <p>Busca 2 CAPES (n = 2.353) Arquivos removidos antes da seleção (n= 821) Arquivos exibidos (n = 1.532) Arquivos excluídos (n = 1.475) Arquivos duplicados (n = 25) Arquivos recuperados (32)</p> <p>Busca 3 CAPES (n = 580) Arquivos removidos antes da seleção (n= 0) Arquivos exibidos (n = 580) Arquivos excluídos (n = 436) Arquivos duplicados (n = 19) Arquivos recuperados (n = 125)</p> <p>Busca 1 SciELO (n = 27) Arquivos excluídos (n= 9) Arquivos recuperados (n = 18)</p> <p>Busca 2 SciELO (n = 30) Arquivos excluídos (n= 27) Arquivos recuperados (n = 3)</p> <p>Busca 3 SciELO (n = 30) Arquivos excluídos (n= 27) Arquivos duplicados (n = 3)</p> <p>Arquivo excluídos (n = 3.328): Em duplicatas removidas (n = 69); Inelegíveis (n = 3); Fora dos critérios de inclusão (n = 3.256);</p> <p>Arquivos exibidos (n = 1.770);</p> <p>Seleção: Arquivos recuperados (n = 341); Arquivos excluídos (n = 227) Arquivos duplicados (n = 70)</p>		

	<p>Arquivos selecionados (n = 44)</p> <p>Extração: Arquivos selecionados (n = 44) Arquivos excluídos (n = 18) Arquivos duplicados (n = 3) Arquivos elegíveis (n = 23);</p>
<p><i>Information Extraction Fields:</i></p>	<p>Título; Periódico; Autores; Ano; Instituição; Cidade-Estado; Agência de fomento; Objetivos; Método; Resultados e Discussões;</p>
<p><i>Results Summarization:</i></p>	<p>Foram incluídos 23 trabalhos na revisão sistemática.</p>

Fonte: Elaboração própria com base no Checklist PRISMA e nos dados da pesquisa (Silva, 2022).

Legenda *O idioma do protocolo foi respeitado por se tratar do modelo presente na ferramenta *StArt*; (E) exclusão; (I) inclusão.

APÊNDICE 2 - CARTA CONVITE

É com prazer que convidamos você docente universitário, que tem ou teve algum aluno com deficiência visual, a fazer parte desse programa de formação.

O programa de formação voltado para a docência universitária a estudantes com deficiência visual é parte da pesquisa de tese intitulada “Proposta de Programa de Formação Docente na Educação Superior: apoio a estudantes com deficiência visual” da aluna M^a Josana Carla G. Silva, estudante de doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Prof.^a Dr^a Carolina Severino Lopes da Costa. A pesquisa de doutorado foi aprovada pelo conselho de ética sob o parecer nº 5.951.869 e CAAE: 64194122.2.0000.5504.

O programa de formação tem como objetivo capacitar docentes do Ensino Superior a desenvolverem estratégias de apoio a estudantes com deficiência visual nesse nível de ensino.

O programa de formação ocorrerá de modo *online* via *Google Meet*, com carga horária de 40 horas e aulas síncronas e assíncronas.

Critérios de seleção:

- Ser docente do Ensino Superior;
- Estar atuando em universidade brasileira;
- Ter acesso a equipamentos eletrônicos;
- Ter acesso à internet;
- Ter disponibilidade para participar das aulas síncronas;

O programa de formação ocorrerá entre 15/05/2023 a 31/07/2023 e a inscrição pode ser realizadas via formulário eletrônico: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Contato: Josana Silva

Telefone xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

A sua participação é muito importante.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Josana Carla Gomes da Silva, Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa, o(a) convido a participar da pesquisa “Proposta de programa de formação docente na educação superior: apoio a estudantes com deficiência visual”. O objetivo geral da pesquisa é construir, implementar e avaliar um programa de formação na educação superior com foco no apoio a estudantes com deficiência visual.

Os participantes serão 30 docentes da Educação Superior que atuam em instituições de Educação Superior no Brasil. A coleta de dados será realizada remotamente com o auxílio de ferramentas digitais e contará com 10 encontros de 2h cada, com carga horário de 40 horas. Os encontros serão gravados para documentação, como meio de auxiliar a pesquisadora e evitar que as informações se percam, os registros das gravações serão utilizados única e estritamente para fins de auxílio na análise dos dados e de nenhum modo serão compartilhados, estando disponíveis para consulta unicamente da pesquisadora responsável. Eles serão analisados ao término da coleta e transcritos, auxiliando na análise dos dados.

A coleta utilizará questionário, observação livre, diário de campo e formulários eletrônicos como instrumentos e ferramentas de coleta, além da técnica de triangulação, podendo empregar entrevista. Os registros serão armazenados em uma pasta no computador pessoal da pesquisadora até o final do desenvolvimento da pesquisa, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados e a integridade dos participantes. Os dados de coleta que não atenderem aos critérios de inclusão serão descartados. A análise será viabilizada pelos dados coletados a partir do programa de formação, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Informo que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e segue os devidos cuidados éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Gostaria de esclarecer que sua participação nesse estudo é livre e você pode desistir a qualquer momento e fica livre para não responder qualquer pergunta, sem necessidade de explicação ou justificativa. De acordo com a Resolução 510/2016, Art. 19, §2º “o participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização” (Brasil, 2016).

De um modo geral a pesquisa oferece aos participantes “riscos característicos do ambiente virtual, meio eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas” (Brasil, 2021, p. 2). Por ser uma pesquisa realizada em meio eletrônico podem ocorrer: instabilidade de conexão com a *internet*; risco de compartilhamento de informações como *e-mail*; dificuldade em utilizar ferramentas e dispositivos eletrônicos; falta de acessibilidade ao utilizar a *internet* e ferramentas digitais; cansaço. Algumas medidas serão tomadas, como: a pesquisa usará apenas o formulário eletrônico *Google Forms* para coleta da anuência ao TCLE, como meio de garantir sua segurança.

Serão tomadas medidas para evitar que os participantes sofram “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em

qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (BRASIL, 2016, p. 4). Desse modo o protocolo de pesquisa prevê que todos os cuidados com os procedimentos éticos na condução da pesquisa *online* e no tratamento dos dados serão empregados a fim de manter sigilo sobre as informações. Serão asseguradas a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e instituição à qual estejam vinculadas.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação, os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você participante não terá nenhum custo em participar da pesquisa. Os resultados obtidos com essa pesquisa propiciarão contribuição para a área de Educação Especial e deficiência visual, contribuindo para a promoção de melhores estratégias e recursos para atender às necessidades de docentes universitários na educação de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, podendo incorporar práticas positivas no dia a dia ou mesmo reorganizar possíveis situações que possam dificultar o acesso e permanência deles nesse nível educacional. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seu *e-mail* e poderá solicitar esclarecimentos adicionais, é importante que mantenha armazenada sua cópia.

M^a Josana Carla Gomes da Silva
Doutoranda em Educação Especial

Dra. Prof.^a Carolina Severino L. da Costa
Departamento de Psicologia

Eu, xxxxxxxxxxxx, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados obtidos poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo dos participantes.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

São Carlos _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO ELETRÔNICO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

07/09/2022 15:52

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Josana Carla**

Gomes da Silva, Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação

Especial, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeiri Maria Orlando, o(a) convido a participar da pesquisa "Proposta de programa de formação docente na educação superior: apoio a estudantes com deficiência visual". O objetivo geral da pesquisa é construir, implementar e avaliar um programa de formação na educação superior com foco no apoio a estudantes com deficiência visual.

Os participantes

serão 30 docentes do ensino superior que atuam em instituições de ensino superior no Brasil. A coleta de dados será realizada remotamente com o auxílio de ferramentas digitais e contará com 10 encontros de 2h cada, com carga horária de 30 horas. Os encontros serão gravados para documentação, como meio de auxiliar a pesquisadora e evitar que as informações se percam, os registros das gravações serão utilizados única e estritamente para fins de auxílio na análise dos dados e de nenhum modo serão compartilhados, estando disponíveis para consulta unicamente da pesquisadora responsável. Eles serão analisados ao término da coleta e transcritos, auxiliando na análise dos dados.

A coleta utilizará

observação livre, diário de campo e formulários eletrônicos como instrumentos e ferramentas de coleta, além da técnica de triangulação, podendo empregar entrevista. Os registros serão armazenados em uma pasta no computador pessoal da pesquisadora até o final do desenvolvimento da pesquisa, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados e a integridade dos participantes. Os dados de coleta que não atenderem aos critérios de inclusão serão descartados. A análise será viabilizada pelos dados coletados a partir do programa de capacitação, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Informo

que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e segue os devidos cuidados éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Gostaria de esclarecer que sua participação nesse estudo é livre e você pode desistir a qualquer momento e fica livre para não responder qualquer pergunta, sem necessidade de explicação ou justificativa. De acordo com a Resolução 510/2016, Art. 19, §2º "o participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização" (BRASIL, 2016).

De um modo geral a pesquisa oferece aos participantes "riscos característicos do ambiente virtual, meio eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas" (BRASIL, 2021, p. 2). Por ser uma pesquisa realizada em meio eletrônico podem ocorrer: instabilidade de conexão com a internet; risco de compartilhamento de informações como e-mail; dificuldade em utilizar ferramentas e dispositivos eletrônicos; falta de acessibilidade ao utilizar a internet e ferramentas digitais; cansaço. Algumas medidas serão tomadas, como: a pesquisa usará apenas o formulário eletrônico Google Forms para coleta da anuência ao TCLE, como meio de garantir sua segurança.

Serão tomadas medidas para evitar que os participantes sofram "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente" (BRASIL, 2016, p. 4). Deste modo o protocolo de pesquisa prevê que todos os cuidados com os procedimentos éticos na condução da pesquisa online e no tratamento dos dados serão empregados a fim de manter sigilo sobre as informações. Serão asseguradas a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e instituição à qual estejam vinculadas.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação, os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você participante não terá nenhum custo em participar da pesquisa. Os resultados obtidos com essa pesquisa propiciarão contribuição para a área de Educação Especial e deficiência visual, contribuindo para a promoção de melhores estratégias e recursos para atender às necessidades de docentes universitários no ensino de estudantes com deficiência visual no ensino superior, podendo incorporar práticas positivas no dia a dia ou mesmo reorganizar possíveis situações que possam dificultar o acesso e permanência deles nesse nível de ensino. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seu e-mail e poderá solicitar esclarecimentos adicionais, é importante que mantenha armazenada sua cópia.


Ma. Josana Carla Gomes da Silva - Doutoranda em Educação Especial, UFSCar

Cópia de tela do formulário eletrônico do TCLE, em que contém todos os dados descritos no documento TCLE.

07/09/2022 15:52 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dra. Prof^a Rosimeiri Maria
Orlando - Departamento de Psicologia, UFSCar

josanacarla12@gmail.com [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados obtidos poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo dos participantes. *


A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.


Eu aceito

Não aceito

E-mail para contato *

Sua resposta





https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScqFgqCR-Te4vQ_D1hBSB-L6RleBZgS3JIII0xzWh4jgzgg/viewform

3/4

07/09/2022 15:52

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Telefone para contato *

Sua resposta

Nome completo *

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
[Privacidade](#)[Termos](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE 5 - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Titulação: _____

Qual/quais disciplinas leciona? _____

Curso: _____

Instituição: _____

Pública () Privada () Confessional ()

Quais recursos eletrônicos você tem à sua disposição: _____

Tem acesso à *Internet*: () Sim () Não

- 1- Qual sua disponibilidade de horário e dia da semana para participar do programa de formação, dê três dias e horários. (Os dias e horários mais indicados serão os escolhidos para a realização do programa de formação, podendo haver alteração, de acordo com a maioria dos participantes).
- 2- Quais suas motivações para participar do programa de formação?
- 3- Como soube do programa de formação?

APÊNDICE 6 - FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE INSCRIÇÃO

07/09/2022 16:14

Formulário de inscrição - curso de formação DV - 2/2022

Formulário de inscrição - curso de formação DV - 2/2022

 josanacarla12@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)***Obrigatório****Nome completo (sem abreviar) ***

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Estado civil

- solteiro(a)
- casado(a)
- divorciado(a)
- união estável
- viúvo(a)

Limpar seleção



Gênero *

- feminino cis
- Masculino cis
- feminino transgênero
- masculino transgênero
- não binário
- agênero
- outro
- Prefiro não dizer

Telefone *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Cidade e estado *

Sua resposta

Titulação *

Sua resposta



Qual/quais disciplina leciona? *

Sua resposta

Onde atua? (curso, departamento/faculdade, cidade, estado)

Sua resposta

Instituição *

Sua resposta

Tipo de instituição *

- Pública federal
- Pública estadual
- Pública municipal
- Privada
- Confecional
- Comunitária
- outra

Quais recursos eletrônicos você tem à disposição? *

Sua resposta



Tem acesso à internet *

- Sim
- Não

Qual sua disponibilidade de horário e dia da semana para participar da capacitação, dê três dias e horários. (Os dias e horários mais indicados serão os escolhidos para a realização da capacitação, podendo haver alteração, de acordo com a maioria dos participantes). *

Sua resposta

Quais suas motivações para participar da capacitação? *

Sua resposta

Como soube da capacitação?

- Internet
- Veículos de informação
- Redes sociais
- Indicação
- Outro

Enviar

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)



Google Formulários



APÊNDICE 7 – CRONOGRAMA

Programa de Formação Docente como Apoio a Estudantes com deficiência Visual.

Semana	Data	Unidade Aprendizagem Início/término	Material de Estudo/Atividade	Atividade aluno
1	15/05 Síncrono	Unidade 1	Apresentação da pesquisadora; Apresentação do plano de ação do programa de formação e ajustes; Apresentação da atividade avaliativa; Apresentação dos participantes; Sondagem junto aos docentes sobre as temáticas a serem discutidas nos encontros.	Apresentação e discussão das particularidades da docência para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Interação inicial
2	22/05 Síncrono	Unidade 1	Fundamentos da Educação Especial Leitura de apoio: Carvalho, A. R.; Rocha, J. V.; Silva, V. L. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, pág. 17-36. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.doc Sugestão de documentário: DOCUMENTÁRIO. Visão histórica da deficiência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYekIU	Discussão e reflexão a respeito do histórico de deficiência e de pessoas com deficiência visual na sociedade.
3	29/05 Assíncrono	Unidade 2	Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior Leitura de apoio: Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu-2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid= CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. Educação	Leitura e estudo do material indicado.

			<p>& Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412</p> <p>SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? Acta Scientiarum Education, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915</p>	
4	05/06 Síncrono	Unidade 2	<p>Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior</p> <p>Convidado: xxxxxxxx</p> <p>Serão discutidos pontos importantes para a compreensão das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.</p>	<p>Discussão sobre pontos importantes destacados sobre as leituras indicadas.</p> <p>Provocação: observar os espaços onde atuam e refletir em como podem ser melhorados e se há apoio ao docente e acessibilidade aos discentes.</p>
5	12/06 Síncrono	Unidade 2	<p>Deficiência visual</p> <p>Leitura de apoio: UFPA. Orientações Pedagógicas e Técnicas Voltados Para o Relacionamento Com as Pessoas com Deficiência Visual. Cartilha. 3º Volume. Belém: UFPA, SAEST, 2018. 18 p. Disponível em: https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/cartilhas-pedagogicas</p> <p>PAULINO, V. C.; BARBOSA, L. M. M. Teorias da Aprendizagem: Deficiência visual. Santo André: UFABC, 2022. p. 12-41. Disponível: https://servidor-conteudo.ufabc.edu.br/arquivos/2023071131ae2a2614646973900b3763e/Deficiencia_visual.pdf</p> <p>Material Complementar: VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático. São João Del-Rei: Agência Carcará, 2016. 132 p. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/bdgc/Livro_deficiencia%20visual.%20pr%20eticas%20pedag%20gicas%20e%20material.pdf</p>	
6	19/06 Síncrono	Unidade 3	<p>Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA</p> <p>Convidada: xxxxxx</p> <p>Leitura de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto - PARTE 1 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 	<p>Discussão da temática</p> <p>Atividade Proposta:</p> <p>- Preencher "Prévia sondagem das barreiras de aprendizagem presentes nas nossas aulas e</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Texto - PARTE 2 xxxxxxxxxxxxxxxx. • Vídeo: Introdução minicurso DUA <p>Material complementar: Texto: xxxxxxxxxxxx</p>	nas nossas turmas (atividade)" (documento <i>online</i> do <i>Google Classroom</i>)
7	26/06 Síncrono (Monitoria síncrona)	Unidade 4	<p>Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA Convidada: xxxxxx</p> <p>Leitura de apoio SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Rev. bras. educ. espec., 26 (4), oct-dec, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/</p> <p>Vídeos: - Vídeos 2, 3 e 4: Princípios do DUA - <i>ClassRoom</i></p>	<p>Atividade proposta:</p> <p>- Consultar exemplos de planos de aula com DUA - Acessar e preencher modelo de plano de aula simplificado com DUA</p>
8	03/07 Síncrono	Unidade 4	<p>Acessibilidade metodológica no Ensino Superior</p> <p>Oficina de Legendagem Acessível Convidada: xxxxxx</p> <p>Leitura de apoio: CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. Cenas Educacionais, v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11739</p> <p>Material complementar: 1. Instalação do NVDA: https://www.youtube.com/watch?v=FzXS4Uu64vs 2. Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_a9baa902e9c94ce5b8b19e4072ba_f46a.pdf 3. Vídeos: GTI Acessibilidade - UFSCar: https://www.acessibilidade.ufscar.br/formacao/treinamentos</p>	<p>Explorar o material indicado. Instalar os softwares indicados e explorá-los.</p> <p>Escolher um texto para fazer a atividade prática.</p>
9	10/07 Síncrono	Unidade 4	<p>Oficina de Audiodescrição Convidada: xxxxxx</p> <p>Leitura de apoio:</p>	Selecionar uma imagem para fazer a audiodescrição.

			<p>SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6430/pdf</p> <p>Material complementar: A Audiodescrição como Tecnologia em Livro Didático: Um Guia de Orientação aos Professores da Educação Básica. Disponível em: http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/LINDIANE-FARIA-DO-NASCIMENTO.pdf</p>	
10	17/07 Síncrono	Unidade 5	<p>Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão.</p> <p>Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.</p>	Entregar o plano de aula.
11	24/07 Síncrono	Unidade 5	<p>Os alunos discutirão quais contribuições o programa de formação lhes proporcionou e em que isso poderá lhes auxiliar no ensino a discentes com deficiência visual.</p> <p>Os alunos farão a avaliação do programa de formação (Questionário 1).</p>	Apresentação do plano de aula.
12	31/07 Síncrono	Unidade 5	<p>O Pesquisador com Deficiência Visual</p> <p>Convidado: xxxxxx</p> <p>Leitura: xxxxxxxxxxxxxxxx</p>	<p>Troca de experiências.</p> <p>Finalização do Programa de Formação Docente.</p>

Oficinas:

Oficina de Legendagem e PDF acessível - peso 1

Oficina de Audiodescrição – peso 1

Atividades avaliativas:

Atividade 1 - Elaboração de um Planejamento de aula - peso 4

Atividade 2 - Apresentação do Planejamento de aula - peso 4

APÊNDICE 8 - PLANO DE AÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS COM FOCO NO APOIO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Professora responsável: Prof.^a M^a Josana Carla Gomes da Silva

Professores convidados: Me xxxxxxxx; Dra. xxxxxxxxxxxx; Prof^a Dr^a xxxxxxxxxxxx; Prof^a M^a xxxxxxxxxxxx; Prof. Dr^o xxxxxxxxxxxx.

DURAÇÃO – CARGA HORÁRIA

Período Letivo: 2023/1.

Carga Horária: 40 horas.

Período: 15/05/2023 a 14/08/2023

PROPOSTA

O curso pretende envolver os docentes no processo de formação, a partir de encontros síncronos reflexivos, sobre a prática docente na educação superior brasileira, repensando a Educação como sendo composta por intencionalidade e aperfeiçoamento. As discussões serão direcionadas para a necessidade de reconhecer e identificar as potencialidades e barreiras de seus estudantes com deficiência visual, bem como suas características e necessidades no contexto da educação superior. Se atenta, também, à importância no desenvolvimento de estratégias de apoio nesse processo formativo, já que esse nível educacional atende estudantes com características e especificidades diversas. Assim, os profissionais necessitam estar preparados para reconhecer e identificar as necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual, desenvolver práticas e estratégias de ensino que atendam aos princípios de acessibilidade e apoiem o desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos acadêmicos de seus estudantes.

EMENTA

Análise da acessibilidade de pessoas com deficiência visual na Educação Superior. Análise da realidade de trabalho do docente universitário junto à estudante com deficiência visual. Discussão de casos e proposta de atividades. Planejamento e desenvolvimento de atividades de apoio de ensino a estudantes com deficiência visual na Educação Superior.

OBJETIVO

Capacitar docentes da Educação Superior a desenvolverem estratégias de apoio a estudantes com deficiência visual nesse nível educacional.

Tem como objetivo geral implementar e avaliar um programa de formação docente na educação superior brasileira com foco no apoio e suporte a estudantes com deficiência visual.

Objetivos específicos:

- 1) Caracterizar o perfil profissional de docentes universitários
- 2) Identificar temáticas na perspectiva do direito a formação acadêmica do estudante com deficiência visual de interesse dos docentes

- 3) Possibilitar formação continuada de docentes universitários na perspectiva do direito a formação acadêmica do estudante com deficiência visual
- 4) Verificar limites e contribuições deste programa de formação continuada para o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual.

RECURSOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAR O PROGRAMA

Contar com acesso a recursos eletrônicos, como: computador ou *notebook*, celular, *internet*, *e-mail Google*.

MODALIDADE DE TRABALHO

Desenvolvimento: virtual (opção pedagógica síncrona e assíncrona).

Plataforma: *Google Class Room*.

Encontros de tutoria síncronos — Plataforma *Google Meet*, dia e horário a definir.

PLANO DE AÇÃO 01/2023

Semana	Data	Unidade Aprendizagem	Conteúdo Programático	Objetivo específico	Material de Estudo/Atividade	Atividade aluno
1	15/05 Síncrono	Unidade 1	Sondar o conhecimento dos participantes quanto à deficiência visual e conhecer suas realidades de docência com esse público.	Discutir o plano de ação do programa de formação. Debater o ensino de estudantes com deficiência visual na Educação Superior brasileira e a perspectiva do docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisadora; • Apresentação do plano de ação do programa de formação e ajustes; • Apresentação da atividade avaliativa; • Apresentação dos participantes; • Sondagem junto aos docentes sobre as temáticas a serem discutidas nos encontros. 	Apresentação e discussão das particularidades da docência para estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.
2	22/05 Síncrono	Unidade 1	Fundamentos da Educação Especial. Percurso Histórico da pessoa com deficiência visual.	Discutir os fundamentos da Educação especial e a pessoa com deficiência visual. Conhecer a realidade dos participantes sobre o ensino de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior	Discussão sobre a Educação Especial, a pessoa com deficiência visual e o fazer docente junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.	Relatar sobre suas experiências no Ensino Superior e se já tiveram estudantes com deficiência visual em suas turmas.
3	29/05 Assíncrono	Unidade 2	Acesso e permanência: ingresso; barreiras; ensino e aprendizagem; serviços de apoio; política.	Aventar aspectos sobre o ensino de estudantes com deficiência visual e seu contexto histórico e político.	Leitura de apoio: Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu-2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 jul.	Leitura do conteúdo a ser discutido no próximo encontro. Fazer um breve relato sobre sua prática docente.

					2022. CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412 SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? <i>Acta Scientiarum Education</i> , vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915 . Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915 . Acesso em: 15 jul. 2022.	
4	05/06 Síncrono	Unidade 2	Discussão em grupo	Discutir o material indicado para leitura	Discussão dos textos 1, 2 e 3. Serão discutidos pontos importantes para a compreensão das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.	Apresentar o relato da prática docente no Ensino Superior.
5	12/06 Assíncrono	Unidade 3	Leitura	Explorar a tema do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para elaboração de plano de aula.	Leitura de apoio: SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). <i>Rev. bras. educ. espec.</i> , 26 (4), oct-Dec, p. 733-768, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt	Indicar de que maneira pode utilizar o DUA em sua prática e de que modo ele pode auxiliar o docente.
6	19/06 Síncrono	Unidade 3	Discussão sobre Desenho universal para a aprendizagem	Explorar a tema do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para	Convidada: xxxxx Fazer um plano de aula sob a perspectiva do DUA.	Discussão da temática

				elaboração de plano de aula.		
7	26/06 Assíncrono	Unidade 4	Leitura	Explorar recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Legendagem, PDF acessível e leitores de tela	Leitura de apoio: CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. Cenas Educacionais , v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11739	Explorar o material indicado. Instalar os softwares indicados e explorá-los.
8	03/07 Síncrono	Unidade 4	Atividade prática	Explorar recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Legendagem, PDF acessível e leitores de tela	Convidada: xxxxxxxxxxxx Material complementar: 1. Instalação do NVDA: https://www.youtube.com/watch?v=FzXS4Uu64vs 2. Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sóciodigital para pessoas com deficiência: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_a9baa902e9c94ce5b8b19e4072baf46a.pdf 3. Vídeos: GTI Acessibilidade - UFSCar: https://www.acessibilidade.ufscar.br/foarmacao/treinamentos	Explorar o material indicado. Instalar os softwares indicados e explorá-los. Escolher um texto para fazer a atividade prática. Atividade prática: legendagem e pdf acessível.
9	10/07 Síncrono	Unidade 4	Atividade prática	Explorar o recurso de audiodescrição como apoio a estudantes com deficiência visual.	Convidada: xxxxxxxxxxxx Leitura de apoio: SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais , São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017. Disponível em:	Selecionar uma imagem para fazer a audiodescrição. Entregar a audiodescrição. Entregar o planejamento de

					https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6430/pdf Material complementar: A Audiodescrição como Tecnologia em Livro Didático: Um Guia de Orientação aos Professores da Educação Básica. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207042/2/Guia_Audiodescricao_Lindi.pdf	aula.
10	17/07 Síncrono	Unidade 5	Roda de conversa	Relato de experiência de professor cego no Ensino Superior.	Convidado: xxxxxxxxxx Leitura de apoio: xxxxxxxxxx	Troca de experiências.
11	24/07 Síncrono	Unidade 5	Atividade prática	Discussão e apresentação de planejamento de plano de aula utilizando ferramentas e métodos discutidos na formação.	Cada aluno terá 10 minutos para apresentar o plano de aula. Ao final das apresentações será aberto espaço para discussão. Obs.: Não havendo tempo hábil para a finalização da tarefa, ela poderá ser apresentada na aula seguinte.	Apresentação do plano de aula.
12	31/07 Síncrono	Unidade 5	Avaliação do programa de formação e finalização	Discutir as contribuições do programa de formação para o trabalho docente e finalização.	Os alunos discutirão quais contribuições o programa de formação lhes proporcionou e em que isso poderá lhes auxiliar no ensino a discentes com deficiência visual. Os alunos farão a avaliação do programa de formação.	Finalização do programa de formação.

Atividades:

Atividade 1 - Elaboração de um Planejamento de aula - peso 1

Atividade 2 - Atividade Legendagem e PDF acessível - peso 4

Atividade 3 – Atividade de audiodescrição – peso 1

Atividade 4 - Apresentação do plano de aula - peso 4

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da exclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CORREIA, V. DO C.; LACERDA, T. C.; SOARES, I. DA S. Acessibilidade metodológica no ensino superior: recursos didáticos para a permanência do aluno com deficiência visual na atualidade. **Cenias Educacionais**, v. 4, p. e11739, 26 maio, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11739>. Acesso em: 15 ago. 2022.

INEP. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2016. Link: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_e_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, 26 (4), oct-dec, p. 733-768, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbec/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum Education**, vol. 39, nº 4, p. 431-440, set. 2017. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MATERIAL COMPLEMENTAR:

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria

Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. Link: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SECADI. **Documento orientador programa Incluir** - Acessibilidade na educação superior. SECADI/SESu–2013
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192.

SILVA, J. G.; MELO, A. M. Biblioteca digital *online* acessível: uma proposta para o ensino superior inclusivo. **Gestão & Conexões**, Vitória (ES), v. 3, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnmnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fpdfs.semanticscholar.org%2Ff7a9%2Fd128af1d36057025263d570a1b8860d30aac.pdf&clen=669131&chunk=true>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 03, p. 34-45, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6430/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

APÊNDICE 9 – ATIVIDADE REFLEXIVA DIAGNÓSTICA

Sondagem - Atividades e barreiras à aprendizagem

NOME: _____

Refleta sobre os formatos de apresentação do conteúdo, sobre os formatos de atividades, estratégias, materiais e recursos que você aplica em sala de aula e ao mesmo tempo procure dar mais um ou dois exemplos de barreiras à aprendizagem para cada uma das categorias sugeridas na tabela a seguir, atenção, não considere apenas as barreiras às pessoas com deficiência, há de se pensar em barreiras que se aplicam a qualquer aluno, seja ele pessoa com deficiência ou “típico”.

Atividades/materiais/recursos de ensino-aprendizagem	Qual pode ser a barreira à aprendizagem do aluno?
<ul style="list-style-type: none"> • Material textual impresso 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplo: aluno que tem baixa visão e necessita de tamanho de fonte adequada. 2. ... 3. ...

<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de trabalho em grupo 	<ol style="list-style-type: none"> Exemplo: aluno que tem dificuldade de compreender conteúdos exclusivamente verbais.
<ul style="list-style-type: none"> Tarefa de produção textual 	<ol style="list-style-type: none"> Exemplo: aluno que não consegue escrever manualmente de forma legível.
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação em formato de teste de múltipla escolha 	<ol style="list-style-type: none"> Exemplo: aluno que não consegue ler as questões sem apoio visual.
<ul style="list-style-type: none"> Atividade que exige habilidades de organização/planejamento para executá-la (planejar e executar) 	<ol style="list-style-type: none"> Exemplo: aluno com dificuldade em compreender ou sequenciar as tarefas.

<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de pesquisa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplo: aluno com dificuldade de selecionar conteúdo. 2. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplo: aluno com dificuldade de falar em público. 2. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de desenho ou representação visual produzida pelo aluno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplo: aluno que tem dificuldade de se expressar através de desenho. 2. ...

Designer Instrucional: Babette de Almeida Prado Mendoza

Fonte: da autora. Adaptado de SIPE - Sindicato Independente de Professores e Educadores. Abordagem Multinível, Desenho Universal de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica (Seminário de Pedagogia Inclusiva, 2018)

APÊNDICE 10 – PLANO DE AULA 1 – DUA

Atividade 1: Plano de aula 1- DUA

- **Consultar exemplos de planos de aula com DUA**
- **Acessar e preencher modelo de plano de aula simplificado com DUA**

Desenvolver um plano de aula para alunos do Ensino Superior, disciplina da sua escolha. Considerar o estudo de caso: Jorge é um estudante com cegueira total, utiliza braille e leitores de tela, sua preferência é por materiais acessíveis disponíveis em Word, ele pede que os materiais sejam enviados por e-mail antecipadamente. Seus companheiros de turma não interagem com ele, pois acreditam que ele recebe tratamentos especiais, outro fator de dificuldades enfrentadas por Jorge é referente à falta de acessibilidade arquitetônica no campus e barreiras atitudinais presentes na instituição.

Essa é uma atividade que você deve realizar especificando quais recursos e explicando quais as estratégias adotadas (ver modelo/roteiro ou escolher outro modelo de plano de aula).

Sugerimos que a dupla preveja ao menos 2 atividades pedagógicas no plano para aplicar ao menos dois elementos sugeridos pelos Princípios do DUA.

Para a primeira versão do plano, estudem os materiais disponíveis no tópico 1 e selecionem itens de ao menos dois "focos" do Princípio 1 e apliquem nas duas atividades propostas no plano de aula - Versão 1.

Sobre o modelo de plano/roteiro:

1. Esse é um modelo com campos bem descritivos, justamente porque pensamos em situações em que o modelo poderia ser empregado para um planejamento de aula presencial e também para aula a distância. Sendo assim, sugerimos sempre pensar no objetivo pedagógico geral (da aula) e nos objetivos pedagógicos específicos, para cada atividade. Tente fazer uma versão zero sem adaptação, e em seguida inclua a informação das "adaptações" com elementos do Princípio 1.

2. Quanto a ferramentas didáticas, podem mencionar o que escolheram usar como meio, usar um jogo, usar uma música, usar as artes plásticas e no caso de usarem recursos digitais, mencionar quais são, o nome do jogo, do site. São, portanto, os facilitadores da aprendizagem, é um meio para aprimorar a aprendizagem.

3. A coluna 1 (Título da aula:) é uma coluna só, não precisaria de divisão, a menos que a sua aula tenha uma divisão diferenciada, por exemplo, os alunos se organizam em grupos e para cada grupo há uma atividade diferente a ser executada, seriam estações, de forma que cada grupo passará por todas as estações. Então poderíamos ter uma aula sobre um tema específico, com o mesmo objetivo, porém com atividades diferentes e combinadas. Mas isso não será avaliado, portanto, deixe apenas o nome da aula.

Oferecemos um modelo/roteiro bem detalhado, mas o que importa aqui são as propostas de atividades que são pensadas a partir da aplicação de elementos de cada princípio do DUA (no caso da Unidade 1, apenas elementos contidos nas orientações do Princípio 1) e com o uso de tecnologias digitais. Não apresentamos um exemplo do plano aplicado porque o modelo/roteiro é apenas uma sugestão e deixamos livre inclusive para os participantes recuperarem um plano de aula realizado para uma outra disciplina do curso. Piscadela

Envie o plano - versão 1 - até o dia 10/07.

Como forma de colaborar com o início desse trabalho, sugerimos as seguintes reflexões para que possam se preparar para fazer a adaptação do plano e aplicar elementos do Princípio 1:

1. O que você faz para garantir que os alunos percebam o espaço físico da aprendizagem e atividades de aprendizagem de maneira positiva, garantindo um suporte para que o aspecto emocional seja ativado em favor da aprendizagem?
2. Como você organiza ou prepara o espaço físico para que seja possível desenvolver um ambiente que favoreça o equilíbrio entre momentos de atenção/foco do aluno e momentos de autorreflexão e/ou autoavaliação?
3. E se for um plano para um curso EaD? Tente imaginar o seu público-alvo, seu perfil, as características conhecidas desse público que podem facilitar ou dificultar a sua adesão ao curso nessa modalidade. Pense então, em como desenhar um curso EaD de maneira que o aluno se sinta acolhido, que consiga sanar suas dúvidas com agilidade, que as dificuldades técnicas não sejam entrave para a continuidade no curso, que a dinâmica pedagógica e critérios de avaliação do curso (apresentados no início do programa) estejam adequados ao perfil do seu aluno. É preciso fazer esse exercício e tentar minimizar problemas iniciais que possam causar sentimentos e reações que deixem seu aluno desconfortável, desmotivado, e por outro lado desenhar estratégias iniciais que possam favorecer um início de curso acolhedor, seguro e sobretudo motivador!
4. Quais são as estratégias que você utiliza para apoiar os alunos no gerenciamento do esforço cognitivo necessário para concluir uma tarefa de maneira a evitar frustrações e ao mesmo tempo superar as dificuldades?

Bom trabalho!

PLANO DE AULA 1

Roteiro simplificado - Plano de aula

Nome do participante:

Aula para Etapa de Ensino – Ano:

Preencher a **tabela abaixo** com os conteúdos do curso referentes a cada unidade: **(completar)**

Informações preliminares sobre a aula	Atividades - Ação didática formativa Deve conter: <u>dinâmica da aula</u> (o passo a passo de como a aula se desenvolverá); <u>estratégias pedagógicas</u> ; <u>conhecimentos prévios desejados</u> ; <u>recursos necessários</u> ; <u>avaliação</u> ; possíveis dificuldades	Ação didática formativa (atividades) Com adaptações – aplicações – contendo elementos dos Princípios 1, 2 e 3.
<p>Nome da aula: Xxxx</p>	Atividade 1: Xxxx... 1. Conteúdo; 2. Modos de ação educativa (<u>dinâmica da aula</u> - o passo a passo de como a aula se desenvolverá); 3. Ferramentas didáticas (estratégias); 4. Organização do espaço de aprendizagem (recursos necessários - quais materiais que serão utilizados - quadro branco/lousa, jogos, filme, música, quadrinhos, cartazes, etc.); 5. Conhecimentos prévios; 6. Avaliação - pode ser realizada com diferentes propósitos (diagnóstica e contínua).	
<p>Tempo estimado Quanto tempo está previsto para a <u>dinâmica da aula</u> ser desenvolvida com os alunos. Caso seja um plano para curso EaD, sugerimos inserir a quantidade de tempo por atividade proposta. X horas</p>		

<p align="center">Tema (e subtemas)</p> <p>Orientações: inserir o tema da aula e, quando houver, inserir também os subtemas. Em geral, temos um tema que é fragmentado em partes menores para favorecer o entendimento, essas partes menores são os subtemas.</p>	<p>Discriminar, com base nos objetivos estabelecidos para a aula. (Exemplo: respostas às perguntas ao final da aula, compreensão de gravuras, ditado, reconto de histórias, observações na realização das atividades propostas).</p> <p>7. Possíveis dificuldades.</p>	
<p align="center">Objetivos de aprendizagem ou Objetivos específicos</p> <p>Especificam resultados esperados observáveis (geralmente de 3 a 4).</p> <p>Observação: começa-se sempre com verbos indicativos de habilidades como, por exemplo:</p> <p>ao nível de conhecimento – associar, comparar, contrastar, definir, descrever, diferenciar, distinguir, identificar, indicar, listar, nomear, parafrasear, reconhecer, repetir, redefinir, revisar, mostrar, constatar, resumir, contar;</p> <p>ao nível de aplicação – calcular, demonstrar, tirar ou extrair, empregar, estimar, dar um exemplo, ilustrar, localizar, medir, operar, desempenhar, prescrever, registrar, montar, esboçar, solucionar, traçar, usar; ao nível de solução de problemas – advogar, desafiar, escolher, compor, concluir, construir, criar, criticar, debater, decidir, defender, derivar, desenhar, formular, inferir, julgar, organizar, propor, ordenar ou classificar, recomendar.</p>		

Designer Instrucional: Babette de Almeida Prado Mendoza

APÊNDICE 11 – PLANO DE AULA 2 - DUA

Atividade 2: Plano de aula 2

- **Consultar exemplos de planos de aula com DUA**
- **Acessar e preencher modelo de plano de aula simplificado com DUA**

Desenvolver um plano de aula para alunos do Ensino Superior, disciplina da sua escolha.

Considerar os estudos de caso:

Estudo de caso 1: Jorge é um estudante com cegueira total, utiliza braille e leitores de tela, sua preferência é por materiais acessíveis disponíveis em Word, ele pede que os materiais sejam enviados por e-mail antecipadamente. Seus companheiros de turma não interagem com ele, pois acreditam que ele recebe tratamentos especiais, outro fator de dificuldades enfrentadas por Jorge é referente à falta de acessibilidade arquitetônica no campus e barreiras atitudinais presentes na instituição.

Estudo de caso 2: Suzana é estudante com baixa visão, ela possui dificuldade em relação a luminosidade forte, necessita de material ampliado em fonte tamanho 20, é necessário que as letras escolhidas não tenham serifas, como Arial ou *Times New Roman*. Ela prefere o material digitalizado em Word, tem facilidade para acessar plataformas digitais e utiliza ferramentas eletrônicas para auxiliar na leitura, bem como lupas e ferramentas de aumento.

O Princípio 2 parte do pressuposto de que os alunos diferem na maneira como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas. No processo de aprendizagem do aluno devemos demandar ou acionar conhecimentos prévios aumentando o potencial de significação do conhecimento. Outras diferenças na percepção e compreensão da informação envolvem outros fatores tais como pessoas com desordens sensoriais (por exemplo, cegueira ou surdez, autismo); dificuldades de aprendizagem (por exemplo, dislexia, autismo); diferenças linguísticas ou culturais, etc. podem demandar maneiras diferentes de abordar o conteúdo. Outros/as alunos/alunas podem simplesmente captar informações mais rapidamente ou com mais eficiência por meios visuais ou auditivos, em vez de texto impresso. Tanto o aprendizado quanto a atividade de ensino-aprendizagem ocorrem quando variadas formas de representações são usadas, porque permitem que os/as alunos/as façam conexões entre conceitos de conhecimentos prévios bem como dos novos conhecimentos. Em resumo, não há um meio de representação que seja ideal para todos os alunos; lançar mão de variadas formas de apresentação é o mesmo que dispor de opções de representação (conhecimento prévio do/a aluno/a).

Para reduzir a barreira à aprendizagem é fundamental que a informação seja equitativamente percebida por todos os alunos: 1. Fornecendo a informação através de diferentes modalidades (por ex.: visão, audição e tato); 2. Fornecendo a informação num formato que permita ao utilizador ajustá-

la (por ex.: a possibilidade de ampliar caracteres, ou amplificar o som). Estas múltiplas formas de apresentação asseguram acessibilidade à informação por parte dos alunos com deficiência sensorial, mas são igualmente facilitadoras para muitos outros.

Envie o plano - versão 1 - até o dia 10/07.

Essa é uma atividade que você deve realizar especificando quais recursos e explicando quais as estratégias adotadas (ver modelo/roteiro ou escolher outro modelo de plano de aula).

Sugerimos que a dupla preveja ao menos 2 atividades pedagógicas no plano para aplicar ao menos dois elementos sugeridos pelos Princípios do DUA.

Para o desenvolvimento do plano, estudem os materiais disponíveis no tópico 1 e selecionem itens de ao menos dois "focos" do Princípio 1 e apliquem nas duas atividades propostas no plano de aula - Versão 1.

Sobre o modelo de plano/roteiro:

1. Esse é um modelo com campos bem descritivos, justamente porque pensamos em situações em que o modelo poderia ser empregado para um planejamento de aula presencial e também para aula a distância. Sendo assim, sugerimos sempre pensar no objetivo pedagógico geral (da aula) e nos objetivos pedagógicos específicos, para cada atividade. Tente fazer uma versão zero sem adaptação, e em seguida inclua a informação das "adaptações" com elementos do Princípio 1.

2. Quanto a ferramentas didáticas, podem mencionar o que escolheram usar como meio, usar um jogo, usar uma música, usar as artes plásticas e no caso de usarem recursos digitais, mencionar quais são, o nome do jogo, do site. São, portanto, os facilitadores da aprendizagem, é um meio para aprimorar a aprendizagem.

3. A coluna 1 (Título da aula:) é uma coluna só, não precisaria de divisão, a menos que a sua aula tenha uma divisão diferenciada, por exemplo, os alunos se organizam em grupos e para cada grupo há uma atividade diferente a ser executada, seriam estações, de forma que cada grupo passará por todas as estações. Então poderíamos ter uma aula sobre um tema específico, com o mesmo objetivo, porém com atividades diferentes e combinadas. Mas isso não será avaliado, portanto, deixe apenas o nome da aula.

Oferecemos um modelo/roteiro bem detalhado, mas o que importa aqui são as propostas de atividades que são pensadas a partir da aplicação de elementos de cada princípio do DUA (no caso da Unidade 1, apenas elementos contidos nas orientações do Princípio 1) e com o uso de tecnologias digitais. Não apresentamos um exemplo do plano aplicado porque o modelo/roteiro é apenas uma sugestão e deixamos livre inclusive para os participantes recuperarem um plano de aula realizado para uma outra disciplina do curso. Piscadela

Como forma de colaborar com o início desse trabalho, sugerimos as seguintes reflexões para que possam se preparar para fazer a adaptação do plano e aplicar elementos do Princípio 1:

1. O que você faz para garantir que os alunos percebam o espaço físico da aprendizagem e atividades de aprendizagem de maneira positiva, garantindo um suporte para que o aspecto emocional seja ativado em favor da aprendizagem?
2. Como você organiza ou prepara o espaço físico para que seja possível desenvolver um ambiente que favoreça o equilíbrio entre momentos de atenção/foco do aluno e momentos de autorreflexão e/ou autoavaliação?
3. E se for um plano para um curso EaD? Tente imaginar o seu público-alvo, seu perfil, as características conhecidas desse público que podem facilitar ou dificultar a sua adesão ao curso nessa modalidade. Pense então, em como desenhar um curso EaD de maneira que o aluno se sinta acolhido, que consiga sanar suas dúvidas com agilidade, que as dificuldades técnicas não sejam entrave para a continuidade no curso, que a dinâmica pedagógica e critérios de avaliação do curso (apresentados no início do programa) estejam adequados ao perfil do seu aluno. É preciso fazer esse exercício e tentar minimizar problemas iniciais que possam causar sentimentos e reações que deixem seu aluno desconfortável, desmotivado, e por outro lado desenhar estratégias iniciais que possam favorecer um início de curso acolhedor, seguro e sobretudo motivador!
4. Quais são as estratégias que você utiliza para apoiar os alunos no gerenciamento do esforço cognitivo necessário para concluir uma tarefa de maneira a evitar frustrações e ao mesmo tempo superar as dificuldades?

Bom trabalho!

PLANO DE AULA 2

Roteiro simplificado - Plano de aula

Nome dos participantes (dupla):

Aula para Etapa de Ensino – Ano:

Preencher a **tabela abaixo** com os conteúdos do curso referentes a cada unidade: **(completar)**

Informações preliminares sobre a aula	Atividades - Ação didática formativa Deve conter: <u>dinâmica da aula</u> (o passo a passo de como a aula se desenvolverá); <u>estratégias pedagógicas</u> ; <u>conhecimentos prévios desejados</u> ; <u>recursos necessários</u> ; <u>avaliação</u> ; <u>possíveis dificuldades</u>	Ação didática formativa (atividades) Com adaptações – aplicações – contendo elementos dos Princípios 1, 2 e 3.
<p>Nome da aula: Xxxx</p>	<p>Atividade 1: Xxxx...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdo; 2. Modos de ação educativa (<u>dinâmica da aula</u> - o passo a passo de como a aula se desenvolverá); 3. Ferramentas didáticas (estratégias); 4. Organização do espaço de aprendizagem (recursos necessários - quais materiais que serão utilizados - 	
<p>Tempo estimado Quanto tempo está previsto para a dinâmica da aula ser desenvolvida com os alunos. Caso seja um plano para curso EaD, sugerimos inserir a quantidade de tempo por atividade proposta. X horas</p>		

<p style="text-align: center;">Tema (e subtemas)</p> <p>Orientações: inserir o tema da aula e, quando houver, inserir também os subtemas. Em geral, temos um tema que é fragmentado em partes menores para favorecer o entendimento, essas partes menores são os subtemas.</p>	<p>quadro branco/lousa, jogos, filme, música, quadrinhos, cartazes, etc.);</p> <p>5. Conhecimentos prévios;</p> <p>6. Avaliação - pode ser realizada com diferentes propósitos (diagnóstica e contínua). Discriminar, com base nos objetivos estabelecidos para a aula. (Exemplo: respostas às perguntas ao final da aula, compreensão de gravuras, ditado, reconto de histórias, observações na realização das atividades propostas).</p> <p>7. Possíveis dificuldades.</p>	
<p style="text-align: center;">Objetivos de aprendizagem ou Objetivos específicos</p> <p>Especificam resultados esperados observáveis (geralmente de 3 a 4).</p> <p>Observação: começa-se sempre com verbos indicativos de habilidades como, por exemplo:</p> <p>ao nível de conhecimento – associar, comparar, contrastar, definir, descrever, diferenciar, distinguir, identificar, indicar, listar, nomear, parafrasear, reconhecer, repetir, redefinir, revisar, mostrar, constatar, resumir, contar;</p> <p>ao nível de aplicação – calcular, demonstrar, tirar ou extrair, empregar, estimar, dar um exemplo, ilustrar, localizar, medir, operar, desempenhar, prescrever, registrar, montar, esboçar, solucionar, traçar, usar; ao nível de solução de problemas – advogar, desafiar, escolher, compor, concluir, construir, criar, criticar, debater, decidir, defender, derivar, desenhar, formular, inferir, julgar, organizar, propor, ordenar ou classificar, recomendar.</p>		

Designer Instrucional: Babette de Almeida Prado Mendoza

APÊNDICE 12 - QUESTIONÁRIO FINAL - AVALIAÇÃO

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
COM FOCO NO APOIO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL****DADOS PESSOAIS**

Nome:

E-mail:

Celular:

Rede social:

Idade:

Gênero:

Estado civil:

Cidade:

Estado:

Você aceitou participar da pesquisa de doutorado: () sim () não

DADOS PROFISSIONAIS

Formação:

Instituição de Ensino Superior em que atua:

Curso em que atua:

Disciplinas que ministra:

Há quanto tempo leciona?

SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

1. Você já tinha contato com estudantes com deficiência visual? Teve algum matriculado em sua disciplina? Como foi?
2. Já conhecia os desafios que o estudante com deficiência visual enfrenta na Educação Superior?
3. Tinha conhecimento sobre ferramentas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) ou de Tecnologia Assistivas (TAs)? Quais?

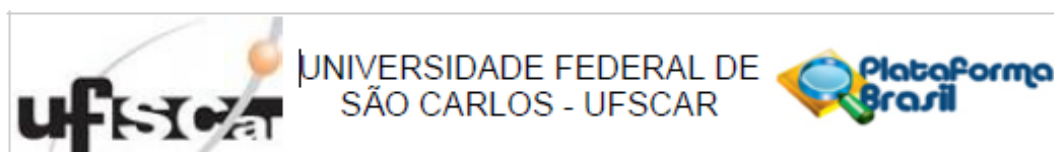
4. Quanto a acessibilidade atitudinal e ao capacitismo, acredita que o programa de formação auxiliou a compreender? Como?
5. Quanto aos espaços, você consegue observar se são acessíveis?
6. No campus, salas, laboratórios em que atua há acessibilidade? Quais esferas?
7. Na Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua há núcleo de apoio ou de acessibilidade? Como funciona?
8. É possível que você, quanto professor, tenha suporte para atuar com estudantes com deficiência visual na sua IES?
9. Seus alunos com deficiência visual têm suporte da IES? É funcional?

SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

10. Quais eram suas expectativas iniciais?
11. Suas expectativas foram atendidas? De que maneira?
12. Acredita que os conhecimentos estudados no programa de formação docentes contribuíram para seu fazer docente? De que maneira?
13. Já conhecia o Desenho Universal da/para a Aprendizagem (DUA)?
14. Como foi para você fazer o plano de aula baseado no DUA?
15. Teve dificuldades? Quais?
16. Você acredita que algum tópico precisava ser abordado e não foi? Qual?
17. Quais suas considerações sobre o programa de formação docente ao qual participou?
18. Como avalia o programa de formação docente?
19. Qual sua autoavaliação? Porque?
20. Recomendaria o programa de formação a alguém?
21. Alguma sugestão?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APOIO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisador: Josana Carla Gomes da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64194122.2.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.951.869

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2017835.pdf, de 14/02/2023) e/ou do Projeto Detalhado (ProjetoDePesquisa_revisto.pdf, de 10/02/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

O ensino de pessoas com deficiência visual passa por particularidades, tendo como base barreiras atitudinais e físicas, que podem dificultar tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a prática docente, impossibilitando o acesso e permanência deles em instituições de ensino superior. Deste modo, a pesquisa parte do pressuposto de que o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual está relacionado à prática docente, a qual carece se adequar às necessidades deles. Contudo, há a premência em instrumentalizar os docentes, que de acordo com a literatura, demonstram não ter conhecimento apropriado sobre as carências e possibilidades destes estudantes, em decorrência de suas formações deficitárias nesse quesito. Assim, a pesquisa tem como objetivo construir, implementar e avaliar um programa de formação na educação superior com foco no apoio a estudantes com deficiência visual. Para tanto, a pesquisa será fundamentada na abordagem de pesquisa-ação. Ela será submetida ao Conselho de Ética e após aprovação serão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2 - LE PROJET SUR LA RECONSTRUCTION DE RÉCITS DE PRATIQUE
D'ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE À DES FINS DE FORMATION DE LA RELEVÉ
(IDIOMA ORIGINAL)

- Le projet sur la reconstruction de récits de pratique d'enseignants d'expérience à des fins de formation de la relève

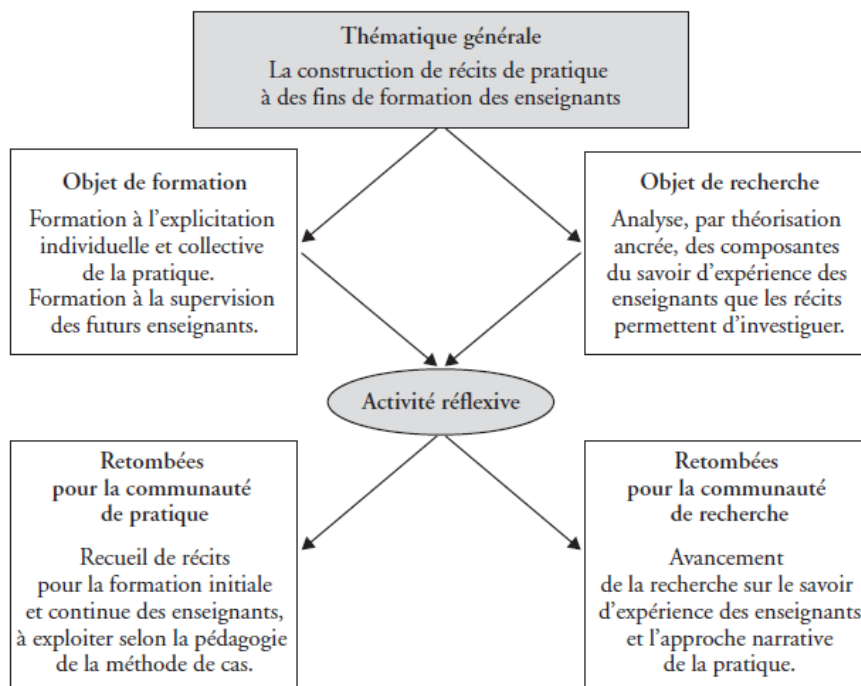
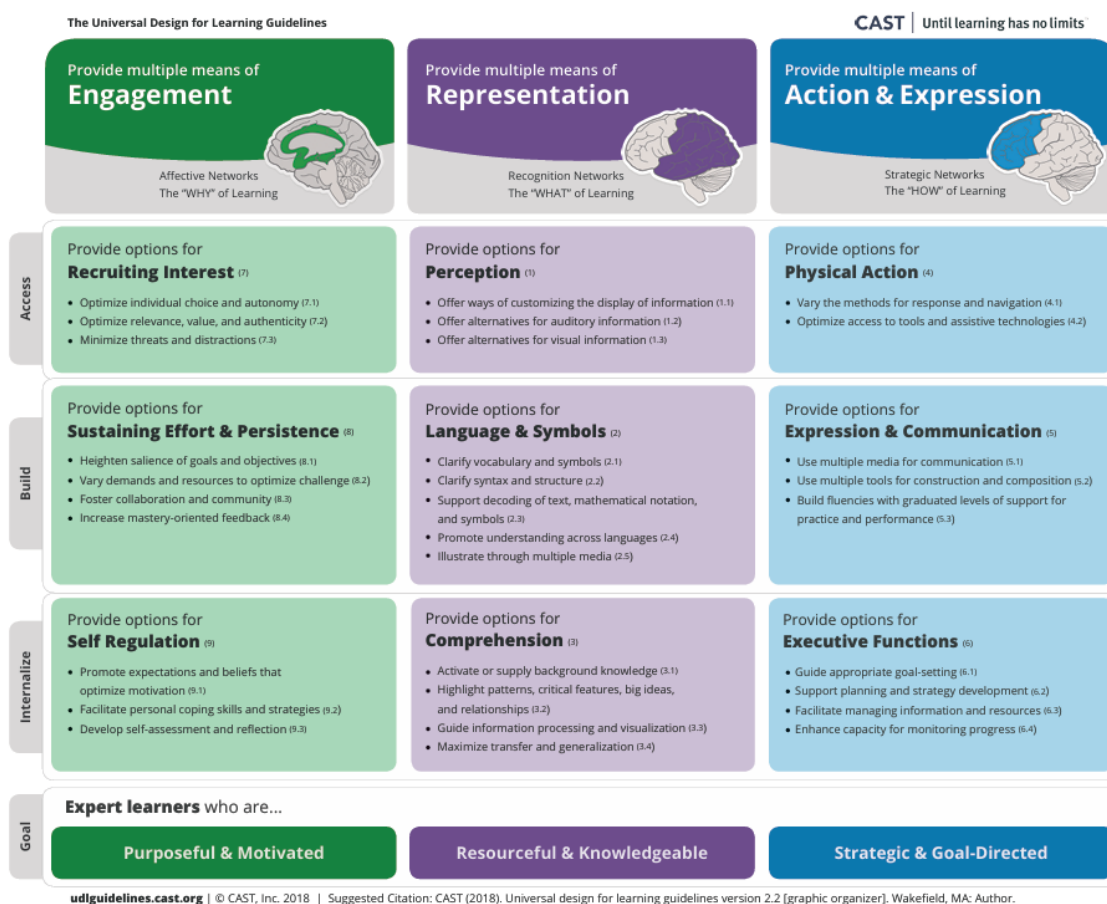


Figure 1 – Recherche-formation sur les récits de pratique enseignante

Fonte: Désagné e colaboradores (2001, p. 41).

ANEXO 3 – UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING GUIDELINES



CAST. Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2. CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 25 abr. 2025.