

## FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INVISIBILIDADE SENSORIAL: A INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO ENSINO SUPERIOR

Veronica Nogueira do Nascimento<sup>1</sup>  
Marla Vieira Moreira de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições de uma sequência didática interativa voltada à formação de docentes do ensino superior para a inclusão de estudantes com visão monocular. A proposta configura-se como um produto educacional desenvolvido no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, com o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas inclusivas diante de uma condição sensorial ainda invisibilizada nas políticas institucionais e nos programas de formação docente. A sequência é composta por cinco módulos temáticos, fundamentados nos marcos legais da educação inclusiva, na abordagem biopsicossocial da deficiência e em referenciais críticos da docência universitária e da justiça educacional. A elaboração da proposta ancorou-se nas contribuições de Freire (2011, 2019), Giroux (1997), Morin (2007), Carvalho (2013) e outros, cujos aportes teóricos ressaltam a importância da docência comprometida com a transformação social, a criação de vínculos educativos e a utilização de recursos pedagógicos acessíveis. Os conteúdos articulam aspectos fisiológicos, psicossociais e formativos da visão monocular, mobilizando mediações teórico-práticas, estratégias metodológicas inclusivas e proposições didáticas voltadas à permanência qualificada de estudantes com deficiência visual. Os resultados indicam que a sequência favorece a ampliação da consciência pedagógica, o enfrentamento das barreiras atitudinais e a construção de práticas equitativas. Conclui-se que a formação docente para a inclusão demanda planejamento intencional, compromisso ético-político e reconhecimento da singularidade perceptiva como dimensão constitutiva do processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Visão Monocular, Ensino Superior, Sequência Didática, Práticas Inclusivas.

### INTRODUÇÃO

A perspectiva biopsicossocial da deficiência consolidou-se no Brasil e incide sobre a organização do ensino superior. A Lei Brasileira de Inclusão assegura acessibilidade e adaptações razoáveis e impõe às instituições o dever de eliminar barreiras. A Lei nº 14.126/2021 reconhece a visão monocular como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2015; Brasil, 2021). No ensino superior, esses marcos exigem políticas e práticas compatíveis com o direito de acesso, participação e permanência, o que implica planejamento institucional e formação específica da docência universitária.

Este estudo deriva do produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, em Crato, Ceará, e apresenta uma

---

<sup>1</sup>Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA, [veronycanogueira@gmail.com](mailto:veronycanogueira@gmail.com);

<sup>2</sup>Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, [marla.vieira@urca.br](mailto:marla.vieira@urca.br).



sequência didática interativa destinada à formação de docentes do ensino superior para a inclusão de estudantes com visão monocular. O curso organiza-se em cinco módulos, totalizando vinte horas, define o público docente e explicita objetivos, conteúdos, atividades e avaliação formativa, constituindo dispositivo de desenvolvimento profissional orientado à permanência acadêmica (Nascimento, 2025).

A fundamentação teórica parte da fenomenologia da percepção, que compreende o corpo como condição do conhecer. Essa leitura insere luz, contraste, distância e ritmo das tarefas no campo da aprendizagem e orienta a passagem de ajustes tardios para critérios de planejamento de aulas, materiais, avaliações e organização espacial em ambientes de sala, laboratório e campo (Merleau-Ponty, 2018; Cardim, 2007). Em convergência, o modelo biopsicossocial de deficiência desloca o foco de déficits individuais para barreiras produzidas por contextos que não respondem à diversidade, o que impõe às instituições o dever de conceber práticas e políticas que removam impedimentos e ampliem a participação acadêmica (Diniz, 2007; Brasil, 2015).

A docência crítica orienta práticas que combinam diálogo, problematização e responsabilidade ética. A mediação docente organiza tempos, espaços e linguagens para assegurar participação qualificada e preservar a exigência formativa, favorecendo coautoria e reflexão ancoradas em situações reais de ensino (Freire, 2011; Giroux, 1997). A epistemologia da complexidade requer articular dimensões pedagógicas, emocionais e institucionais, o que justifica planejamento proativo e avaliação formativa como base para ciclos contínuos de replanejamento (Morin, 2007).

A literatura sobre inclusão no ensino superior e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) recomendam integrar múltiplas representações de conteúdo, variados meios de engajamento e diferentes modos de expressão avaliativa (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020). Esses princípios sustentam a ênfase do curso em materiais legíveis, avaliação multimodal e tecnologias assistivas incorporadas ao currículo, com atenção especial a componentes práticos que demandam roteiros claros, previsibilidade e organização espacial sensível à experiência perceptiva monocular. O produto explicita essa configuração em estrutura modular, objetivos definidos e critérios de coerência didático-pedagógica que orientam a implementação (Nascimento, 2025; Oliveira, 2013).

A discussão sobre estigma e capacitismo orienta a compreensão das barreiras atitudinais em deficiências de baixa visibilidade. A exigência recorrente de comprovação, a leitura equivocada de condutas em sala e a imprevisibilidade de apoios elevam custos cognitivos e



emocionais e retraem a participação acadêmica (Goffman, 2008; Brum, 2021; Bruce; Aylward, 2021). A dissertação que antecede o produto educacional confirma lacunas de formação, ausência de protocolos e prevalência de respostas reativas no contexto investigado, o que fundamenta as escolhas do curso em critérios técnicos de acessibilidade e em diretrizes de governança institucional (Nascimento, 2025).

O método deste artigo é descritivo-analítico, adequado para caracterizar e interpretar a concepção, a organização e os usos formativos do produto educacional, com base em referenciais consolidados de pesquisa descritiva e análise interpretativa em educação (Marconi; Lakatos, 2017; Severino, 2017). O método do produto é a sequência didática interativa, empregada como estratégia de desenvolvimento profissional com desenho, implementação e avaliação formativa em ciclos curtos, validados por critérios de avaliação e registros reflexivos, conforme descrito no material do curso (Oliveira, 2013; Nascimento, 2025).

O objetivo do estudo é analisar as contribuições de uma sequência didática interativa voltada à formação de docentes do ensino superior para a inclusão de estudantes com visão monocular. Espera-se explicitar os critérios técnicos de acessibilidade como componentes estruturantes do planejamento e da avaliação, reconhecer e enfrentar as barreiras atitudinais em práticas de ensino e de convivência acadêmica e consolidar os procedimentos equitativos em aulas, materiais e avaliações, com atenção a contextos práticos e com integração de tecnologias assistivas, em consonância com o marco legal vigente e com o desenho pedagógico do curso (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020; Nascimento, 2025).

Este estudo situa a visão monocular como eixo de planejamento no ensino superior e estabelece critérios verificáveis para decisões didáticas, avaliativas e organizacionais orientadas à acessibilidade e à permanência. Propõe uma sequência didática interativa com avaliação formativa e define fluxos institucionais de acessibilidade com monitoramento de participação e aprendizagem, alinhando o marco legal às rotinas acadêmicas e evitando a transferência de negociações de apoio às pessoas estudantes.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de investigação de abordagem qualitativa, com método descritivo-analítico, voltada a caracterizar e interpretar a concepção, a organização e os usos formativos do produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, em Crato, Ceará. O delineamento fundamenta-se em referências consolidadas da pesquisa em educação que orientam a descrição sistemática do objeto e a interpretação de



efeitos formativos imediatos no contexto investigado (Marconi; Lakatos, 2017; Severino, 2017; Oliveira, 2013).

A unidade de análise é a sequência didática interativa. O *corpus* inclui documentos de planejamento, planos de módulos, materiais didáticos, orientações de avaliação formativa e sínteses reflexivas de participantes. A análise documental verificou o alinhamento entre objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de acessibilidade com o marco legal e o referencial adotado. As sínteses reflexivas foram examinadas por análise de conteúdo, com categorias *a priori* e abertura a emergências, assegurando rastreabilidade entre excertos e interpretações e registro explícito das decisões analíticas (Bardin, 2016).

A qualidade metodológica foi buscada por meio de procedimentos de explicitação de passos analíticos, uso consistente de categorias e conferência interna de coerência entre fontes do *corpus*. Delimita-se como limite a ausência de mensuração longitudinal de impactos e de indicadores comparativos entre turmas ou instituições, com foco nos efeitos formativos imediatos e na coerência interna do produto.

Todos os procedimentos atenderam às diretrizes éticas vigentes e foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URCA, nos termos da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), sob CAAE 78111624.5.0000.5055 e Parecer nº 6.731.260.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Critérios técnicos de acessibilidade no planejamento didático

A análise de conteúdo evidenciou a passagem de ajustes reativos para decisões antecipatórias sobre legibilidade de materiais, manejo de luz e contraste, organização espacial e instruções explícitas em sala, laboratório e campo (Bardin, 2016). As produções do curso fixaram parâmetros de tamanho e tipo de fonte, contraste mínimo, distância de leitura e pontos de apoio visuoespaciais vinculados aos objetivos de aprendizagem. Essa orientação articula corpo e conhecimento ao incluir luminosidade, distância e ritmo das tarefas no campo da aprendizagem e atende ao marco legal que demanda desenho pedagógico acessível desde a origem (Cardim, 2007; Brasil, 2015; Brasil, 2021).

Os registros analisados mostram que a legibilidade passou a compor o planejamento como requisito verificável e não como ajuste tardio. As pessoas participantes definiram parâmetros de tamanho de fonte, espaçamento, hierarquia tipográfica, contraste entre fundo e texto e qualidade de projeção, com justificativas ligadas à tarefa e ao conteúdo. A análise



categorial identificou recorrência de decisões que situam a escolha do material em função do tempo disponível para leitura, da densidade informacional da atividade e do posicionamento em sala. Essa coerência interna indica alinhamento entre meio e finalidade, reduz custo atencional e previne erros de interpretação atribuídos equivocadamente à falta de interesse.

O manejo de luz e contraste emergiu como componente estrutural do arranjo físico e da organização do tempo de aula. As sínteses reflexivas registraram planejamento de sessões com controle de ofuscamento, distribuição de pontos de luz e alternância entre momentos de projeção e discussão, com pausas para descanso visual quando a tarefa exigia esforço prolongado. A análise temática sinalizou que o posicionamento em sala e em laboratório deixou de ser decisão *ad hoc* e passou a integrar combinados prévios, com definição de ângulos de visão, distâncias de trabalho e sobreposição mínima de obstáculos nos trajetos. Tais escolhas convergem com a leitura fenomenológica de que o corpo-percepção orienta a interação com o espaço e, portanto, demanda organização intencional de ambientes de estudo (Merleau-Ponty, 2018).

As instruções explícitas e a previsibilidade de rotinas apareceram associadas à redução de ambiguidades em tarefas teórico-práticas. Os planos de aula analisados passaram a apresentar etapas numeradas, descrição dos materiais, tempo estimado por fase e critérios de verificação de compreensão. A codificação temática agrupou esses elementos sob a subcategoria de clareza procedimental, que se articula ao DUA ao diversificar formas de apresentação da informação e modos de engajamento, sem rebaixar exigência cognitiva (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020). Esse encadeamento favorece a antecipação de barreiras e desloca o foco de correções posteriores para a concepção inicial da atividade.

A relação entre critérios técnicos e avaliação formativa ganhou consistência ao longo do curso. Os materiais analisados evidenciam que a definição de legibilidade, luz, contraste e organização espacial ancorou também a forma de coletar evidências de aprendizagem, com uso de sínteses curtas, explicações orais guiadas e produtos escritos com tempo ampliado quando a tarefa demandava maior carga perceptiva. Essa integração fortalece a aderência ao marco legal e traduz o modelo biopsicossocial em decisões pedagógicas que responsabilizam ambientes e práticas, e não atributos individuais, pela produção de desvantagens (Diniz, 2007; Brasil, 2015).



## Mediações docentes em perspectiva crítica

As sínteses reflexivas apontam três eixos articulados de mediação, com orientação dialógica do ensino, clareza procedimental e pactuações pedagógicas. Os registros mostram maior previsibilidade de rotinas, com objetivos, etapas e critérios de verificação de compreensão explicitados, além de combinados prévios sobre posicionamento em sala e em ambientes práticos. O conjunto indica deslocamento de ajustes pontuais para decisões sistemáticas que integram linguagem, tempo e espaço ao planejamento e que ampliam condições de participação sem reduzir a exigência cognitiva.

As produções evidenciam momentos de problematização inicial, circulação de perguntas e explicitações orais sistemáticas, sobretudo em atividades de laboratório e de campo. A progressão adotada articula apresentação concisa do problema, instruções passo a passo, checagens rápidas de entendimento e retomadas ao final de cada bloco, o que reduz ambiguidades e favorece autonomia de pessoas estudantes. Essas escolhas coadunam-se com a docência como prática transformadora orientada por diálogo, responsabilidade ética e leitura situada das necessidades do grupo, em consonância com a coordenação entre dimensões pedagógicas, emocionais e institucionais requerida por problemas não lineares da inclusão (Freire, 2011; Giroux, 1997; Morin, 2007).

A consolidação dessas mediações associa-se à profissionalidade docente como saber de ação que integra conhecimentos disciplinares, didáticos e contextuais e que se apoia em reflexão sistemática sobre a prática. Planos e sínteses incorporam critérios técnicos de acessibilidade ao lado de decisões sobre linguagem, ritmo e organização de tarefas, compondo repertório operativo para escolhas em situação real de ensino e para revisão contínua de práticas em nível de curso e de componente curricular (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009; Garcia; Braz, 2020).

Observam-se dois resultados centrais. O primeiro consiste na redução de leituras moralizantes de condutas, substituídas por hipóteses pedagógicas testáveis e por combinados explícitos que regulam comunicação, tempos e posições de trabalho. O segundo consiste na integração entre mediações e avaliação formativa, com devolutivas breves, múltiplas formas de expressão e retomadas criteriosas do conteúdo, o que mantém a exigência conceitual e amplia a visibilidade das aprendizagens. A consistência desses achados decorre do encadeamento categorial e da rastreabilidade entre excertos e interpretações prevista na análise de conteúdo, assegurando coerência interna ao conjunto examinado (Bardin, 2016; Garcia; Braz, 2020).



## Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) no ensino superior

As sequências elaboradas incorporaram múltiplas representações de conteúdo, variedade de formas de engajamento e diferentes modos de expressão avaliativa. Observou-se articulação entre leitura orientada, uso de modelos táteis e visuais, ajustes de tamanho e tipo de fonte, controle de contraste e organização do material em etapas claras, com critérios de acompanhamento definidos. Essa arquitetura desloca correções tardias e favorece previsibilidade de rotinas de estudo, o que aproxima a prática do que a literatura recomenda para inclusão no nível universitário e para redução de barreiras pedagógicas de origem perceptiva e comunicacional (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020).

Os planos de aula analisados mostraram coerência entre objetivos, recursos e avaliação. Em tarefas de leitura densa ou observação minuciosa, os materiais foram disponibilizados antecipadamente, em formato legível e com orientação de tempo, e a verificação de aprendizagem combinou sínteses breves, explicações orais guiadas e produções escritas com atenção ao esforço perceptivo. Em atividades de laboratório e de campo, as sequências descreveram ambiente, equipamentos e procedimentos com instruções explícitas, pontos de apoio visuoespaciais e retomadas do conteúdo, preservando a exigência conceitual e a segurança de quem participa. A análise temática reuniu essas decisões sob o princípio de planejamento desde a origem, com integração entre recursos e propósitos didáticos e sem soluções *ad hoc* que fragmentem a experiência formativa (Moriña, 2017).

As evidências também indicaram alinhamento ao marco legal e ao modelo biopsicossocial, na medida em que o desenho didático atribuiu aos ambientes, às práticas e às políticas a responsabilidade por remover impedimentos. Critérios de legibilidade, manejo de luz e contraste e organização espacial foram tratados como componentes do projeto pedagógico e não como anexos instrumentais, o que reforça a passagem do favor para o dever institucional e fortalece a permanência acadêmica de pessoas com visão monocular em cursos com componentes teóricos e práticos (Brasil, 2015; Brasil, 2021; Garcia; Braz, 2020).

Identificaram-se limites que exigem consolidar a avaliação multimodal como rotina de curso e ampliar a oferta tempestiva de materiais acessíveis. Persistem dependências de infraestrutura e de suporte técnico que, quando ausentes, restringem a efetividade dos arranjos. Ainda assim, a consistência interna do conjunto analisado indica que o DUA, incorporado ao planejamento, medeia referenciais teóricos e decisões de ensino, com efeitos imediatos sobre participação e aprendizagem em sala, laboratório e campo (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020).



## Previsibilidade institucional de apoios e redução da negociação individual

A permanência de pessoas com visão monocular requer fluxos institucionais estáveis que organizem responsabilidades, prazos e manutenção de recursos. Quando a instituição define procedimentos claros de comunicação entre núcleo de acessibilidade, coordenações e docentes, a demanda por ajustes deixa de recair sobre quem estuda e passa a integrar rotinas acadêmicas. Esse arranjo responde ao marco normativo que atribui às instituições o dever de remover barreiras e de ofertar adaptações razoáveis no ensino superior, condição para transformar reconhecimento jurídico em prática cotidiana de acessibilidade (Brasil, 2015; Brasil, 2021; Garcia; Braz, 2020).

Os registros reflexivos associam ausência de previsibilidade a custos cognitivos e emocionais elevados. A exigência de comprovação constante da deficiência e a necessidade de negociar apoios em cada componente curricular produzem insegurança e retração de participação, especialmente em condições de baixa visibilidade. Essa dinâmica corresponde ao que a literatura descreve como estigma e capacitismo, com desqualificação sutil de demandas legítimas e transferência de responsabilidade para a pessoa que solicita o apoio (Goffman, 2008; Brum, 2021; Bruce; Aylward, 2021). O deslocamento para protocolos explícitos reduz a personalização do problema e estabiliza respostas em níveis de curso e de *campus*.

A documentação do curso traduz o diagnóstico em recomendações operacionais. Prevê comunicação antecipada e reservada sobre necessidades de acessibilidade, registro padronizado de arranjos didáticos, cronograma para disponibilização de materiais legíveis, verificação prévia de projeções e ambientes e indicação pública de canais institucionais de suporte técnico. Define manutenção programada de equipamentos e revisão periódica de salas e laboratórios para controle de luminosidade, contraste e organização espacial. Essas medidas alinham-se ao modelo biopsicossocial ao atribuir a ambientes, práticas e políticas a responsabilidade pela redução de desvantagens, sem rebaixar a exigência formativa nem expor pessoas estudantes à negociação individual recorrente (Diniz, 2007; Brasil, 2015).

A categoria evidencia ainda a necessidade de monitoramento contínuo. Relatórios sintéticos de turma, reuniões de alinhamento entre núcleo de acessibilidade e coordenações e indicadores mínimos de tempo de resposta permitem acompanhar a efetividade dos fluxos. A institucionalização desse ciclo de planejamento, implementação e revisão aproxima gestão acadêmica e prática pedagógica e consolida a passagem de iniciativas isoladas para políticas internas de acessibilidade, com efeitos diretos sobre participação e permanência em contextos





teóricos, laboratoriais e de campo (Garcia; Braz, 2020).

### **Integração situada de tecnologias assistivas**

As atividades de experimentação registraram ganhos em leitura em tela, ampliação de imagens científicas e acompanhamento de projeções, com melhora na qualidade da participação em momentos expositivos e práticos. Os limites apareceram quando houve instabilidade de rede, baixa definição de projetores, iluminação inadequada e ausência de suporte técnico. A análise reforça que a eficácia de tecnologias assistivas depende do encadeamento entre tarefa, conteúdo, condição perceptiva e infraestrutura, e que decisões didáticas precisam anteceder a escolha do recurso para evitar soluções episódicas que não se sustentam no cotidiano (Moriña, 2017; Garcia; Braz, 2020).

Os planos e sínteses indicaram correspondência mais fina entre ferramenta e objetivo de aprendizagem. Em tarefas de leitura densa, adotou-se disponibilização antecipada de materiais legíveis e uso de softwares de ampliação com orientação de tempo e pausas para descanso visual. Em observação de imagens e gráficos, priorizou-se ampliação controlada, contraste adequado e descrição oral sistemática, com checagens rápidas de compreensão. Em atividades de laboratório e de campo, as sequências combinaram tecnologia com organização espacial, instruções passo a passo e pontos de apoio visuoespaciais, reduzindo o custo atencional e favorecendo autonomia sem rebaixar a exigência conceitual (Merleau-Ponty, 2018; Cardim, 2007; Moriña, 2017).

O material analisado evidencia que a mediação docente permanece central. A seleção do recurso, o momento de uso e a forma de integração ao conteúdo exigem leitura situada da turma e do ambiente. A literatura alerta para riscos de tecnossolucionismo e recomenda que tecnologias assistivas operem articuladas a critérios de acessibilidade no planejamento, sob pena de externalizar ao dispositivo um problema pedagógico e institucional. O curso converteu essa recomendação em práticas de verificação prévia de equipamentos, protocolos simples de uso em sala e registros de ajustes efetuados, o que amplia previsibilidade e qualidade de apoio (Garcia; Braz, 2020).

As discussões também apontaram implicações de gestão. A permanência dos efeitos depende de inventário atualizado de recursos, manutenção programada, suporte técnico acessível e comunicação clara de canais de atendimento, além de formação continuada para uso pedagógico dos recursos. Esse arranjo é coerente com a perspectiva biopsicossocial, que



desloca o foco do déficit individual para a responsividade de ambientes e políticas e reduz a necessidade de negociação individual por parte de quem estuda, inclusive na presença de marcadores sensoriais discretos (Diniz, 2007; Bruce; Aylward, 2021).

O conjunto dos achados indica que a sequência didática interativa funciona como dispositivo de desenvolvimento profissional que organiza ciclos de planejamento, ação e reflexão com mediações dialógicas, avaliação formativa e critérios técnicos de acessibilidade integrados às tarefas de sala, laboratório e campo. Esse desenho converge para a docência crítica, voltada à transformação das práticas e sustentada por leitura complexa dos contextos formativos, preservando a densidade conceitual do conteúdo e a centralidade do corpo-percepção nas decisões pedagógicas (Freire, 2011; Giroux, 1997; Morin, 2007; Merleau-Ponty, 2018). Também se alinha a referenciais de sequência didática que articulam objetivos, conteúdos, atividades e acompanhamento processual de aprendizagem, convertendo princípios em escolhas verificáveis de ensino e de avaliação em situações reais (Carvalho, 2013; Oliveira, 2013).

Os resultados reforçam aportes da formação de docentes que concebem saberes profissionais como integrados e construídos na e pela prática, com implicações para desenho de curso e para rotinas institucionais (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009). A incorporação de múltiplas representações, de meios diversos de engajamento e de modalidades de expressão avaliativa aproxima as práticas de diretrizes de inclusão no ensino superior e do DUA, reduz respostas casuísticas e amplia a previsibilidade de apoios, em aderência ao marco legal vigente para a visão monocular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a sequência didática interativa sustenta decisões antecipatórias no planejamento do ensino superior, com critérios observáveis de legibilidade, manejo de luz e contraste, organização espacial, instruções claras e avaliação formativa. As práticas analisadas indicam reconfiguração das mediações docentes e maior previsibilidade de rotinas, com efeitos imediatos sobre participação e aprendizagem em sala, laboratório e campo, além de aproximação entre ensino e gestão ao tornar explícitos procedimentos de acessibilidade.

Reconhecem-se limites do delineamento, pois não houve acompanhamento longitudinal de desempenho e permanência. O *corpus* concentrou documentos do curso e sínteses reflexivas, sem comparação entre turmas ou áreas. A transferência entre contextos depende de infraestrutura e suporte técnico, o que condiciona o uso de tecnologias assistivas e a estabilidade



dos arranjos pedagógicos.

O produto educacional oferece um caminho operativo para o planejamento inclusivo e para a formação de docentes no tema da visão monocular. A adoção institucional da sequência, o monitoramento contínuo com indicadores de participação e aprendizagem, a articulação entre núcleos de acessibilidade e coordenações de curso e a ampliação de estudos em diferentes *campi* e áreas tendem a estabilizar práticas e a reduzir negociações individuais de apoio. A continuidade desse movimento fortalece o direito à permanência com qualidade e integra acessibilidade como princípio de concepção, execução e avaliação do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Rev. e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília (DF): Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 14.126 de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília (DF): Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm). Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 28 out. 2023.

BRUCE, C.; AYLWARD, M. L. Disability and Self-Advocacy Experiences in University Learning Contexts. **Scandinavian Journal of Disability Research**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 14–26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.16993/sjdr.741>. Disponível em: <https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.741>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRUM, C. K. **"Com os meus olhos"**: uma autoetnografia perspectivista da percepção visual com nistagmo e visão monocular. 2021. 172fl. Tese (Livre Docência). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23981>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CARDIM, L. N. **A ambiguidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. 199 fl. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-20062007-145019/publico/LEANDRO\\_NEVES\\_CARDIM\\_07.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-20062007-145019/publico/LEANDRO_NEVES_CARDIM_07.pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva e a criação de vínculos: um novo olhar. **Apae**



**Ciência**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 19-32, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/7>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 622-641, jul./set. 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2018.

MORIN, E. (Org.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIÑA, A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 1, p. 3-17, 2017. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964. Disponível em:  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351107570-2/inclusive-education-higher-education-challenges-opportunities-anabel-mori%C3%B1a>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NASCIMENTO, V. N. do. **Visão monocular no ensino superior: estratégias pedagógicas inclusivas**. 36 fl. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

