

ENTRE A INVISIBILIDADE E O DIREITO À PERMANÊNCIA: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM VISÃO MONOCULAR NO ENSINO SUPERIOR

Veronica Nogueira do Nascimento¹
Marla Vieira Moreira de Oliveira²

RESUMO

A inclusão de estudantes com visão monocular no ensino superior permanece como uma demanda urgente e, ao mesmo tempo, invisibilizada pelas políticas institucionais e pelas práticas pedagógicas que não reconhecem as especificidades dessa condição. O presente artigo, derivado da dissertação de mestrado profissional em Educação desenvolvida na Universidade Regional do Cariri (URCA), tem como objetivo analisar os desafios e os sentidos atribuídos às experiências escolares de um estudante com visão monocular, matriculado em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no interior do Cariri Cearense. A pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa de base fenomenológica, referenciada em Merleau-Ponty, e adota a análise de conteúdo proposta por Bardin como estratégia metodológica para o tratamento e interpretação dos dados. As informações foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas com o estudante e com docentes que atuaram em sua trajetória formativa. Os resultados apontam para a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas e de políticas institucionais que reconheçam a visão monocular como deficiência. Evidencia-se a predominância de ações pontuais e reativas, geralmente ancoradas no esforço individual de professores, sem respaldo institucional ou formação específica. As barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas configuram entraves à permanência qualificada desse estudante. Conclui-se que a efetivação de uma política de inclusão requer, além do reconhecimento legal da visão monocular como deficiência, o investimento na formação docente e na constituição de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades dessa experiência perceptiva.

Palavras-chave: Visão Monocular, Ensino Superior, Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro apresenta avanços normativos relevantes, mas convive com assimetrias persistentes de acesso, participação e permanência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consolida a perspectiva biopsicossocial e desloca o foco da normalização de corpos e condutas para a reorganização de ambientes, práticas e políticas institucionais. A Lei nº 14.126/2021 reconhece a visão monocular como deficiência, reafirmando o dever de adaptações razoáveis e de garantia de direitos educacionais, reconhecimento que, contudo, não se traduz automaticamente em práticas de ensino e de gestão capazes de assegurar permanência qualificada (Brasil, 2015; Brasil, 2021).

¹Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA, veronycanogueira@gmail.com;

² Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, marla.vieira@urca.br.



A visão monocular, enquanto experiência perceptiva específica com implicações no campo visual, na percepção de profundidade e no manejo do olhar, é frequentemente invisibilizada quando comparada a deficiências mais evidentes. Esse quadro favorece respostas pedagógicas episódicas e reativas e realoca à pessoa com deficiência o ônus de negociar apoios, em detrimento de uma responsabilidade institucional efetiva quanto à acessibilidade como princípio pedagógico (Brum, 2021).

Nesse cenário, as dinâmicas de estigma e capacitismo se entrelaçam e aprofundam a invisibilidade. O estigma, entendido como atributo que desqualifica e rebaixa a pessoa a uma condição de inferioridade nas interações cotidianas, opera quando há discrepância entre identidades sociais “virtual” e “real” (Goffman, 2008). Em diálogo com esse aporte, análises contemporâneas evidenciam como o capacitismo hierarquiza corpos e experiências, atribuindo maior legitimidade a certas deficiências e exigindo que outras provem sua “autenticidade”, o que impacta o reconhecimento institucional e o acesso a recursos e serviços de acessibilidade no ensino superior (Brum, 2021; Bruce; Aylward, 2021).

Em cursos com forte componente prático-experimental, como a Licenciatura em Ciências Biológicas, a permanência requer organização de tempos, espaços, materiais e linguagens sensíveis à experiência monocular: legibilidade de materiais e projeções; planejamento de atividades de campo e de laboratório; avaliações multimodais e desenho de ambientes atento ao campo visual. A ausência de protocolos institucionais e de formação docente específica, bem como a oferta irregular de tecnologias assistivas, converte o direito em promessa e afeta engajamento, desempenho e bem-estar estudantil (Pastoriza; Freitas, 2021).

Diante dessa problemática, orientam a investigação as questões: quais desafios e sentidos são atribuídos às experiências escolares de um estudante com visão monocular no ensino superior? Que implicações decorrem para a organização pedagógica e para as políticas institucionais de permanência?

Este artigo é recorte da dissertação de mestrado profissional em Educação desenvolvida na Universidade Regional do Cariri (URCA), focalizando o percurso formativo em uma licenciatura do interior cearense. No escopo do recorte, objetiva-se analisar os desafios e os sentidos atribuídos às experiências escolares de um estudante com visão monocular, discutindo implicações pedagógicas e institucionais para a efetivação do direito à permanência no ensino superior.

A motivação científica e social emerge tanto da prática docente da autora, situada na



formação inicial de professores(as), quanto de sua experiência como mulher com visão monocular, o que aporta densidade reflexiva e compromisso ético ao problema investigado, sem perder o rigor analítico nem a necessária distância crítica. Essa dupla inscrição, profissional e experiencial, informa o posicionamento teórico-metodológico da pesquisa, permitindo identificar zonas de invisibilidade, problematizar rotinas institucionais e interrogar pressupostos pedagógicos que naturalizam padrões de normalidade e eficiência. Ao mesmo tempo, a reflexividade adotada busca minimizar a interferência de vieses pessoais e garantir validade argumentativa, orientando a análise por critérios de consistência teórica, aderência aos dados e explicitação dos limites do recorte.

A pesquisa ancora-se em referenciais que articulam experiência vivida, cultura institucional e políticas públicas. Na fenomenologia da percepção, o corpo não é mero objeto, mas condição de possibilidade do conhecer e do agir; a percepção é vivência corporal e situada, na qual corpo e mundo se entrelaçam indissociavelmente (Merleau-Ponty, 2018). Essa concepção sustenta uma pedagogia atenta ao esquema corporal e às mediações sensório-motoras mobilizadas na aprendizagem e desloca a acessibilidade de “adaptações” pontuais para uma ética da atenção às singularidades perceptivas (Cardim, 2007).

No campo metodológico e interpretativo, estudos clássicos da pesquisa qualitativa em educação sustentam a valorização da descrição densa de contextos e dos sentidos produzidos pelas(os) participantes, entendendo a investigação como processo de construção de significados em situações naturais (Bogdan; Biklen, 1994). Essa orientação alinha-se a uma epistemologia da complexidade, que recusa reducionismos e convoca articulações entre dimensões subjetivas, sociais e institucionais, condição para apreender a tessitura das barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que operam de modo difuso (Morin; Vanin, 2002).

Em perspectiva de direitos, a Constituição Federal de 1988, a LBI e as demais legislações ordinárias conformam um quadro de proteção cuja efetividade depende de implementação responsável pelas instituições (Brasil, 1988; Brasil, 2015). Persistem heterogeneidades entre entes federativos e no interior das próprias organizações, exigindo políticas internas coesas, fluxos de atendimento, formação docente continuada e provisão de tecnologias assistivas (Lino, 2017; Bomfim, 2023).

O estudo preenche uma lacuna da literatura educacional sobre visão monocular na educação superior e oferece subsídios teórico-empíricos ao desenho de práticas pedagógicas e de protocolos institucionais que convertam reconhecimento jurídico em acessibilidade



cotidiana, com efeitos diretos sobre a dignidade, a aprendizagem e a trajetória acadêmica de estudantes.

METODOLOGIA

Adotou-se uma investigação qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, ancorada na abordagem fenomenológica inspirada em Merleau-Ponty (2018), orientada à compreensão das experiências de pessoas com visão monocular no ensino superior a partir de percepções e vivências situadas. Entende-se a percepção como experiência encarnada e relacional, o que demanda procedimentos de suspensão de pressupostos, atenção à intersubjetividade e retorno às vivências para explicitar como os significados se constituem na relação corpo-mundo. Nessa perspectiva, a acessibilidade é tratada como leitura contextual das práticas educativas (Cardim, 2007).

O estudo foi desenvolvido no *Campus* Bárbara de Alencar, da Universidade Regional do Cariri (URCA), em Campos Sales, Ceará. A constituição do *corpus* considerou um estudante com visão monocular, vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e docentes que ministraram componentes curriculares ao longo de sua trajetória formativa; dos(as) doze elegíveis, oito aceitaram participar, assegurando heterogeneidade de percursos e aderência ao objetivo do estudo.

A produção das informações ocorreu por meio de entrevistas individuais com roteiros semiestruturados e de observações, estratégias que favoreceram flexibilidade interativa, aprofundamento interpretativo e ancoragem contextual das falas. O tratamento analítico baseou-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), organizando e interpretando o material de forma sistemática, com elaboração de categorias temáticas, contraste de perspectivas e preservação do vínculo entre evidências e inferências. Práticas reflexivas da pesquisadora e rastreabilidade das decisões analíticas foram adotadas para sustentar a coerência entre problema, objetivos, técnicas e categorias emergentes.

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

Apresentam-se os achados e sua discussão, organizados em dois eixos complementares — experiência discente e práticas docentes — acerca da inclusão de um estudante com visão monocular no ensino superior. As categorias empíricas foram



sintetizadas em quadros e analisadas com base na fenomenologia da percepção, nos estudos de currículo e formação docente, e no marco jurídico da inclusão.

Visão monocular no ensino superior: necessidades e permanência

A análise concentrou-se nos sentidos atribuídos pelo estudante à própria trajetória e nas condições pedagógicas, relacionais e institucionais que a conformam. As falas foram organizadas por recorrência e pertinência ao problema, evidenciando três conjuntos interdependentes de características — pedagógicas, emocionais e sociais — com descrições de manejo de luminosidade e contraste, interpretações equivocadas de sua postura em sala de aula, episódios de estigmatização desde a educação básica e estratégias de autoproteção como o “disfarce”, com impacto sobre a participação acadêmica. A síntese das necessidades identificadas e suas implicações encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das necessidades educacionais do estudante com visão monocular

Dimensão	Necessidades identificadas	Evidências empíricas	Implicações didático-institucionais
Pedagógica	Legibilidade de textos/projeções; manejo da luminosidade e do contraste; posicionamento em sala; roteiros acessíveis; avaliações multimodais; planejamento de campo/lab.	“Eu sentava no canto que era mais escuro porque eu achava que [...] era melhor para eu enxergar.”	Protocolos de acessibilidade em sala e laboratório; matriz de adaptação de materiais; guia de avaliação acessível; disponibilização e manutenção de tecnologias assistivas.
Emocional	Redução do estigma; apoio psicopedagógico; monitoramento de fadiga; clima de segurança psicológica.	“Você já começa a sofrer bullying [...] porque [...] os colegas são os primeiros a perceber.” “Teve um professor que pensava que eu tinha depressão, mas só que o problema estava que ele não identificou que era a perda de visão [...].”	Ações anticapacitistas no currículo oculto; acolhimento e acompanhamento; formação docente sobre estigma/capacitismo.
Social	Pertencimento acadêmico; participação em atividades; redes de apoio e mediação de pares.	“Você fica se sentindo assim tipo se afastando dos amigos.” “Sempre teve esses altos e baixos da vida [...].”	Programas de tutoria entre pares; desenho de atividades colaborativas acessíveis; mediação institucional de conflitos e microagressões.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A partir dessa síntese, a discussão aponta que as exigências pedagógicas derivam de uma experiência perceptiva encarnada e situada: o corpo próprio, condição do conhecer, delimita o campo de ação e de significação (Merleau-Ponty, 2018). Nesse horizonte, acessibilidade não se confunde com remendos pontuais, mas implica reconfiguração do ambiente de aprendizagem, articulando controle de luminosidade e ofuscamento, contraste adequado, distância e posicionamento em sala e laboratório, ritmo e previsibilidade das tarefas, além de materiais e roteiros acessíveis (Cardim, 2007). Quando tais dimensões são desconsideradas, o custo atencional e o esforço visual tendem a aumentar, provocando fadiga,



erros interpretados como “desinteresse” e retração da participação — efeitos que emergem no caso analisado e que a literatura associa a barreiras pedagógicas invisíveis.

Sob a perspectiva do modelo biopsicossocial, a diferença não reside apenas no corpo individual, mas nas relações com contextos que produzem desvantagens quando não são responsivos (Diniz, 2007). Por isso, a LBI e o reconhecimento da visão monocular como deficiência (Brasil, 2015; Brasil, 2021) não se esgotam em enunciados de princípio: envolvem deveres institucionais de prover adaptações razoáveis, assegurar desenho pedagógico acessível e garantir formação docente continuada. No caso de cursos com práticas laboratoriais/externas, esse dever inclui parâmetros mínimos para organização de espaços (marcação e contraste de equipamentos e reagentes; etiquetas de alto contraste/alto relevo; rotas seguras), tecnologias assistivas em regime regular (ampliação e leitura em telas; lupas eletrônicas; controladores de contraste/iluminação; suportes de leitura; recursos de captura/ampliação de projeções) e avaliações multimodais que não penalizem a percepção de profundidade e o campo visual reduzido.

As evidências emocionais e sociais convergem com a teoria do estigma como desqualificação produzida em microinterações e potencializada quando a deficiência é pouco visível (Goffman, 2008). A isso se soma o capacitismo, que hierarquiza corpos e experiências e desloca a responsabilidade pelos apoios para quem deles necessita, exigindo comprovações de “autenticidade” (Brum, 2021). Tais processos ajudam a compreender o recurso ao “disfarce”, a redução da participação em atividades e o afastamento de pares. A literatura empírica indica que apoio psicossocial, reconhecimento institucional explícito e práticas previsíveis reduzem o custo emocional do estudo e favorecem engajamento e persistência (Buys; Lopez, 2004; Bayram; Öztürk, 2021; Debrenne *et al.*, 2022). Em termos institucionais, isso se traduz em protocolos claros de encaminhamento e acompanhamento, tutoria entre pares, mediação ativa de microagressões e inserção de conteúdos anticapacitistas na formação de professoras e professores.

Quando articuladas, essas dimensões configuram um padrão de permanência, no qual condições pedagógicas responsivas, reconhecimento institucional e cuidado com a vida acadêmica atuam de forma sinérgica. Implementadas de modo sistemático, e não episódico, tais medidas convertem o marco jurídico em prática educativa, reduzem o custo emocional e cognitivo do estudo e consolidam o pertencimento acadêmico, estabelecendo um patamar mínimo para que o direito à permanência de estudantes com visão monocular se realize no cotidiano universitário.



Percepções e práticas docentes: conhecimento, planejamento e gestão da inclusão

As entrevistas com docentes evidenciam um padrão recorrente de conhecimento limitado sobre a visão monocular e de respostas pedagógicas predominantemente reativas, orientadas pela tentativa e erro. Na ausência de formação continuada específica, os ajustes tendem a restringir-se à ampliação de fontes, a alterações pontuais de avaliações e à mudança de lugar em sala, sem um planejamento sistêmico que integre as necessidades do estudante às rotinas de ensino e avaliação.

Quadro 2 – Percepções e práticas docentes: evidências empíricas e implicações didático-institucionais

Eixo	Evidências empíricas (falas docentes)	Implicações didático-institucionais
Conhecimento sobre visão monocular	<p>“Não sabia que a visão monocular causava tantas dificuldades na percepção espacial e na leitura, achava que era uma leve deficiência visual” (Prof. 1).</p> <p>“Eu tinha a impressão de que a visão monocular era algo que afetava minimamente a vida acadêmica do aluno, até perceber suas dificuldades em atividades mais visuais” (Profa. 1).</p>	Formação continuada específica sobre deficiências sensoriais; materiais de orientação institucional para reconhecimento e encaminhamentos; alinhamento ao modelo biopsicossocial nas práticas de ensino.
Práticas pedagógicas	<p>“As ferramentas disponíveis são limitadas e, mesmo assim, não sabemos como utilizar” (Profa. 3).</p> <p>“Muitas vezes, só podemos fazer mudanças básicas, como mudar o lugar do aluno ou ampliar os textos” (Profa. 4).</p>	Planejamento antecipado de acessibilidade (DUA, roteiros claros, avaliações multimodais); letramento docente em tecnologias assistivas; protocolos de adaptação de materiais e de organização de sala/laboratório.
Desafios institucionais e gestão	<p>“[...] que o NUARC³ realizasse visitas regulares ao nosso campus, oferecendo um suporte técnico e pedagógico, para que possamos lidar melhor com as necessidades dos alunos” (Prof. 3).</p> <p>“Acredito que com data shows melhores, por exemplo, poderíamos ajudar muito os alunos com dificuldades visuais” (Profa. 1).</p>	Fortalecimento do núcleo de acessibilidade e sua presença nos campi; definição de fluxos de atendimento; investimento em infraestrutura (projeção de alta definição, acessibilidade digital) e manutenção de recursos.
Políticas e formação	<p>“Como bacharel, eu não tenho conhecimento suficiente para interpretar o que o aluno precisa de verdade” (Profa. 2).</p> <p>“É difícil para um bacharel procurar medidas para que esse aluno seja incluído se a gente não tem a formação específica” (Profa. 1).</p>	Programas de formação continuada com foco em inclusão no ensino superior; valorização de saberes pedagógicos na carreira docente; diretrizes internas para planejamento inclusivo e avaliação acessível.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No plano do desenvolvimento profissional, os saberes da docência devem articular dimensões técnico-pedagógicas e socioculturais, integrando domínio disciplinar, saber didático, compreensão das características dos estudantes e leitura do contexto institucional, de

³O NUARC é o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (URCA), responsável por identificar necessidades específicas de estudantes, realizar acompanhamento acadêmico, orientar a produção de materiais acessíveis e indicar tecnologias assistivas adequadas.



modo que as decisões em situação de ensino sejam fundamentadas, responsivas à diversidade e sustentadas por reflexão sistemática sobre a prática (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014; Garcia; Braz, 2020). A ênfase exclusiva no “déficit” sensorial estreita o horizonte de intervenção e invisibiliza dimensões emocionais e relacionais que incidem sobre a permanência (Debrenne *et al.*, 2022). A construção coletiva de saberes entre pares, institucionalmente apoiada, favorece reflexão situada e revisão de práticas, compondo um ciclo de aprendizagem profissional contínua.

Do ponto de vista didático, longe de figurar como anexo eventual ao currículo, a acessibilidade constitui princípio de desenho pedagógico, antecipando barreiras e organizando tempos, espaços, linguagens e avaliações de forma inclusiva. Planejamento proativo, disponibilização de múltiplas representações e avaliações multimodais alinham-se ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), deslocando a lógica de ajustes tardios para o projeto didático desde a origem (Moriña, 2017; Bayram; Öztürk, 2021).

Em componentes práticos e laboratoriais, a literatura mapeada indica a necessidade de roteiros claros, materiais legíveis, protocolos de segurança e organização espacial sensível à experiência perceptiva da visão monocular, com integração de tecnologias assistivas e acompanhamento docente (Nascimento; Silva, 2023). A centralidade do corpo que percebe e age, tal como compreendida na fenomenologia da percepção, sustenta esta leitura pedagógica que toma luz, contraste, distância e ritmo de tarefas como elementos constitutivos do campo perceptivo de estudar (Merleau-Ponty, 2018; Cardim, 2007).

No nível institucional, as falas docentes situam uma assimetria entre diretrizes e operação cotidiana em *campi* periféricos, com comunicação inicial sobre a presença de estudantes com necessidades específicas, porém sem suporte técnico-pedagógico continuado, fluxos de atendimento e infraestrutura compatível. Centros e núcleos de acessibilidade necessitam presença efetiva, condições técnicas e articulação com coordenações de curso para garantir práticas sustentadas de inclusão (Garcia; Braz, 2020). Tal necessidade é coerente com o marco normativo que exige condições de acesso, participação e permanência, uma vez que a LBI consolida a perspectiva biopsicossocial e a Lei nº 14.126/2021 reconhece a visão monocular como deficiência, balizando juridicamente a oferta de apoios e adaptações razoáveis (Brasil, 2015; Brasil, 2021).

Quanto às tecnologias assistivas, os achados e a literatura revisada indicam que seu impacto depende da existência de infraestrutura mínima, suporte técnico e integração curricular. Quando “externalizadas” à ferramenta, tendem a se converter em soluções



isoladas, sem reconfigurar a experiência de aprender. A qualificação docente em tecnologias assistivas, associada a estratégias de ensino sensíveis à experiência perceptiva da visão monocular, favorece o uso significativo desses recursos e sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas (Bayram; Öztürk, 2021; Moriña, 2017).

A discussão ganha densidade quando vinculada à concepção de educação inclusiva como filosofia institucional que valoriza a diversidade e organiza o ensino para responder às especificidades sem recorrer a soluções ad hoc⁴. Moriña (2017) sensibiliza que a passagem da boa vontade para a política efetiva envolve formação continuada, desenho curricular flexível, avaliação diversificada, apoio psicossocial e governança da acessibilidade, com participação ativa de docentes, discentes e gestão.

Na ausência de formação específica, planejamento inclusivo e suporte institucional contínuo, a acessibilidade tende a ficar condicionada a respostas reativas e personalizadas, com repercussões desfavoráveis sobre a experiência acadêmica e emocional de estudantes com visão monocular. O conjunto de medidas indicado pela literatura, que inclui formação em serviço com foco nas especificidades da visão monocular, institucionalização de protocolos de acessibilidade, integração de tecnologias assistivas ao currículo e fortalecimento de núcleos de acessibilidade, harmoniza-se com o marco legal vigente e com a finalidade de assegurar o direito à permanência com qualidade no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que a permanência de estudantes com visão monocular exige integração efetiva entre desenho pedagógico acessível, governança institucional da acessibilidade e cuidado com a trajetória acadêmica. A leitura fenomenológica, ao recolocar o corpo que percebe e age como condição do conhecer, esclarece por que arranjos de luminosidade, contraste, distância, organização espacial e ritmos de tarefa integram o próprio campo de aprendizagem. Nessa direção, o reconhecimento jurídico e a perspectiva biopsicossocial deixam de operar como simples enquadramentos normativos e passam a orientar critérios técnicos de planejamento, de modo a substituir respostas reativas por práticas sistemáticas e previsíveis.

Como contribuição aplicada, o estudo delinea parâmetros para a operacionalização curricular da inclusão no ensino superior. Planejamento antecipado, materiais legíveis, posicionamento combinado em sala e em espaços práticos, previsibilidade de rotinas e

⁴ Expressão latina *ad hoc* (“para este fim”), que designa arranjos pontuais e improvisados, concebidos para resolver uma situação específica, sem integração sistêmica ao planejamento pedagógico ou institucional.



avaliações multimodais tornam-se componentes estruturantes do ensino, pois reduzem barreiras perceptivas e ampliam a participação sem rebaixar a exigência formativa.

Em paralelo, formação continuada com foco nas especificidades da visão monocular e letramento em tecnologias assistivas fortalece a tomada de decisão em situação de ensino, enquanto protocolos institucionais com papéis e prazos definidos, inventário e manutenção de recursos e apoio psicopedagógico dão estabilidade ao conjunto. Quando essas frentes se articulam, observa-se diminuição de sobrecargas cognitivas e emocionais, além do fortalecimento do pertencimento acadêmico.

Reconhecem-se limites relativos ao escopo empírico e ao número de participantes, o que recomenda cautela na transferência direta dos achados para outros contextos. A agenda de investigação beneficia-se de estudos multicêntricos em diferentes áreas formativas, de análises interseccionais que considerem gênero, território e condições socioeconômicas, e de pesquisas de implementação capazes de mensurar efeitos de protocolos e programas de formação sobre práticas docentes, acessibilidade de ambientes e indicadores de permanência ao longo do tempo.

Consideradas em conjunto, essas proposições reposicionam a permanência como critério de qualidade acadêmica e de justiça educacional. À medida que planejamento pedagógico, suporte institucional e cultura anticapacitista se reforçam mutuamente, o direito à permanência deixa de ser promessa e se torna prática ordinária do ensino superior, com impactos concretos sobre a qualidade do aprender e a dignidade de estudantes com visão monocular.

REFERÊNCIAS

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

BAYRAM, B.; ÖZTÜRK, M. Opinions and Practices of Social Studies Teachers on Inclusive Education. *Education and Science*, v. 46, n. 206, p. 355-377, 2021. Disponível em: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/9179/3200>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, A. C. *Direito, inclusão e cidadania: uma análise sobre a conquista dos direitos da pessoa com visão monocular no Brasil*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, 2023. 69fl. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27582/1/ACB14062023.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução Nº 510 de 07 de abril*



de 2016. Brasília, 2016. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília (DF): Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília (DF): Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

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. Acesso em: 04 jun. 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. 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.

BUYS, N.; LOPEZ, J. Experience of Monocular Vision in Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. American Foundation for the Blind, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ735499.pdf>. 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. Acesso em: 28 jun. 2024.

DEBRENNE, M.; RYKUN, A.; SUKHUSHINA, E.; MIN, O. Acessibilidade inacessível: análise do estado da educação inclusiva em universidades estrangeiras. *Журнал исследований социальной политики. Journal of Social Policy Studies*, v. 20, n. 4, p. 671-684, 2022. Disponível em: <https://jsps.hse.ru/article/view/16561>. Acesso em: 22 dez. 2023.

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

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: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0662.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.



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

LINO, L. J. de O. *A visão monocular e a aposentadoria especial da pessoa com deficiência*. 2017. 191 fl. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Direito/leandro-jorge-de-oliveira-lino.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

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

MORIN, E.; VANIN, E. A. S. Educação, articulação e complexidade. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, v. 17, n. 20, p. 159-163, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.unochapeco.edu.br/index.php/ceom/article/view/354>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MORIÑA, A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, v. 32, n. 1, p. 3-17, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1254964>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NASCIMENTO, P. C.; SILVA, N. C. da. Atividade laboratorial no ensino de Biologia para pessoas com deficiência visual: possibilidades e adaptações. *Revista Cocar*, Edição Especial, n. 19, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5770>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NASCIMENTO, V. N. do. *Visão monocular no ensino superior: percepções e vivências em um curso de licenciatura em ciências biológicas no Cariri – Oeste, Ceará*. 119fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, Ceará, 2025.

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

PASTORIZA, P. C.; FREITAS, M. Tecnologia assistiva promovendo a inclusão social do deficiente visual. 5º *Seminário de Tecnologia, Gestão e Educação, Faculdade e Escola Técnica Alcides Maya*, Porto Alegre, maio, 2021. Disponível em: <https://raam.alcidesmaya.edu.br/index.php/SGTE/article/view/331>. Acesso em: 09 jul. 2024.

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

