

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**ELIZETE EDLEUZA DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO NO  
ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

MACEIÓ  
2025

**ELIZETE EDLEUZA DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO NO  
ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco

MACEIÓ

2025

**ELIZETE EDLEUZA DA SILVA**


**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14/11/2025.**

**Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (CEDU/UFAL)**


**Comissão Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 **DEISE JULIANA FRANCISCO**  
Data: 26/11/2025 22:05:26-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Deise Juliana Francisco(CEDU/UFAL)**  
**Presidente**

Documento assinado digitalmente  
 **ADILSON ROCHA FERREIRA**  
Data: 26/11/2025 22:38:25-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Adilson Rocha Ferreira (SEDUC)**  
**2º. Membro**

Documento assinado digitalmente  
 **JANAYNA PAULA LIMA DE SOUZA LIRA**  
Data: 27/11/2025 09:01:05-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Janayna Paula Lima de Souza Santos (CEDU/UFAL)**  
**3º. Membro**

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elizete Edleuza da Silva  
elizetedsil@gmail.com

Deise Juliana Francisco  
deise.francisco@cedu.ufal.br

## RESUMO

Este artigo aborda a experiência de uma estudante universitária do curso de Pedagogia com baixa visão em uma universidade federal, destacando os desafios, as conquistas e as estratégias de superação no contexto da educação inclusiva. Com uma abordagem autobiográfica, o estudo busca analisar como a instituição promove e limita a acessibilidade, a permanência e a participação plena no ensino superior. São explorados aspectos estruturais, pedagógicos, sociais e emocionais, oferecendo uma reflexão crítica sobre o estado atual da inclusão e propondo sugestões para avanços na área. O relato evidencia não apenas as barreiras físicas e pedagógicas, mas também as relações sociais e culturais vivenciadas no ambiente acadêmico, ressaltando a necessidade de ações intersetoriais e efetivas para garantir a equidade no acesso e permanência de estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Baixa visão. Acessibilidade. Permanência estudantil. Autobiografia.

## Abstract:

This article examines the experience of a university student with low vision—enrolled in a Pedagogy program at a federal university—highlighting the challenges, achievements, and coping strategies involved in the context of inclusive education. Adopting an autobiographical approach, the study analyzes how the institution both fosters and hinders accessibility, student retention, and full participation in higher education. It explores structural, pedagogical, social, and emotional aspects, offering a critical reflection on the current state of inclusion and proposing suggestions for progress in the field. The account highlights not only physical and pedagogical barriers but also the social and cultural dynamics experienced within the academic environment, underscoring the need for effective, intersectoral actions to ensure equitable access and retention for students with disabilities.

**Keywords:** Inclusive education. Low vision. Accessibility. Student retention. Autobiography.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um direito fundamental garantido por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos legais afirmam o compromisso com a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a participação plena de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino,

inclusive no ensino superior. Apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos enfrentados por estudantes com deficiência visual, especialmente no que se refere à acessibilidade, ao acolhimento pedagógico e à permanência nas universidades públicas.

Este artigo tem como objetivo relatar, sob uma abordagem autobiográfica, a experiência de uma estudante com baixa visão em uma universidade federal, a fim de analisar os obstáculos vivenciados, as estratégias de enfrentamento mobilizadas e as práticas institucionais que impactam positiva ou negativamente sua trajetória acadêmica.

O contexto da pesquisa é a UFAL, uma universidade pública federal localizada no estado de Alagoas. O Núcleo de Acessibilidade da UFAL constitui-se como um órgão essencial para a implementação das políticas de inclusão, cumprindo o papel de articular ações que possibilitem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O NAC atua na identificação das necessidades específicas dos estudantes, por meio da emissão de laudos técnicos que fundamentam as adaptações curriculares, a disponibilização de recursos tecnológicos e a mediação junto aos setores acadêmicos para a oferta de suporte adequado.

Diante desse cenário, pergunta-se: de que maneira a experiência de uma estudante do curso de Pedagogia com baixa visão em uma universidade pública brasileira (UFAL) evidencia os limites e as possibilidades das políticas institucionais de inclusão no ensino superior?

## **1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A educação inclusiva, no contexto brasileiro, está alicerçada em princípios constitucionais e normativas nacionais e internacionais que reconhecem o direito de todas as pessoas à educação, com equidade e sem discriminação. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, e no artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz rompe com modelos segregadores e impulsiona políticas que garantam a permanência e o aprendizado efetivo de todos os estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, reforça esse direito ao estabelecer, em seu artigo 27, que a educação deve ocorrer em ambientes inclusivos, com suporte adequado e sem exclusão. Ela define como obrigação do Estado, da família e da sociedade a promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. A LBI também explicita que nenhuma pessoa com deficiência poderá ser impedida de se matricular ou frequentar instituições de ensino em razão de sua condição,

devendo o sistema de ensino garantir condições de acessibilidade e atendimento individualizado.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, deficiência é “qualquer impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais”. Ou seja, a deficiência não se refere propriamente a uma limitação individual, mas sim envolve o impacto social gerado pela falta de acessibilidade e pelas barreiras atitudinais ou estruturais.

A baixa visão é uma condição visual em que a pessoa apresenta redução significativa da acuidade visual, mesmo com o uso de lentes corretivas, e não consegue realizar atividades cotidianas de forma eficiente sem o auxílio de recursos ou adaptações. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), caracteriza-se quando a acuidade visual no melhor olho é inferior a 6/18, mas a pessoa não é considerada cega. No contexto educacional, a baixa visão exige estratégias pedagógicas e tecnológicas específicas para garantir acesso ao conhecimento, participação em aulas e integração social plena.

Anache e Cavalcante (2018) revelam um cenário marcado por uma contradição nas universidades quanto à inclusão: embora existam marcos normativos nacionais consolidados e iniciativas locais que evidenciam avanços na acessibilidade burocrática, subsistem profundas lacunas estruturais que colocam em risco a diplomação do estudante. Conforme apontam as autoras, a permanência do estudante com deficiência não se restringe à sua manutenção física e material nas dependências da instituição, mas pressupõe a eliminação multidimensional de barreiras que obstruem o processo de apropriação do conhecimento técnico-científico. Destacam-se: Infraestrutura e Acessibilidade Arquitetônica, Concepção Curricular e Flexibilização Pedagógica, Formação Docente e de Profissionais de Apoio e Disseminação da Cultura Inclusiva para combater o capacitismo e fomentar o acolhimento coletivo na comunidade universitária.

Silva e Pimentel (2022) apontam que, embora as políticas de ações afirmativas tenham garantido o acesso (o ingresso) de alunos com deficiência à universidade, a permanência e o aprendizado são marcados por severos desafios. Os principais entraves detectados foram divididos em três frentes: Barreiras Arquitetônicas e Físicas, Acesso a Recursos Didáticos e Tecnológicos e Barreiras Atitudinais.

Segundo pesquisa nacional realizada por Ribeiro, Garcia e Lima (2021) sobre a permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior, grande parte das universidades brasileiras ainda carece de infraestrutura, recursos pedagógicos acessíveis e

capacitação docente para o atendimento adequado a esse público. Os autores apontam que estudantes com baixa visão vivenciam múltiplas barreiras, muitas vezes invisibilizadas, como a ausência de materiais em formato ampliado, a falta de autonomia no deslocamento pelo campus e o despreparo de docentes para compreender as especificidades da deficiência visual parcial.

A vivência no ensino superior para estudantes com baixa visão é marcada por uma série de obstáculos, atingindo dimensões pedagógicas, estruturais, sociais e emocionais. Esses desafios refletem a complexidade da inclusão e evidenciam as insuficiências das instituições públicas na garantia de uma educação verdadeiramente acessível e equitativa.

A literatura demonstra que um dos principais entraves enfrentados por estudantes com baixa visão reside no acesso a materiais didáticos adequados, em formatos acessíveis que garantam a leitura e a compreensão efetiva. Conforme Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), a baixa visão é uma condição que demanda recursos específicos, como fontes ampliadas, alto contraste, versões em áudio e uso de softwares de leitura de tela, que possibilitem o acesso à informação de forma autônoma e eficiente.

Além disso, os materiais digitais utilizados muitas vezes não seguem as diretrizes de acessibilidade, apresentando incompatibilidades com softwares assistivos e dificultando a navegação dos estudantes com baixa visão, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem (Martins et al., 2021). Portanto, o acesso à informação no ensino superior é um desafio multifacetado, que exige investimentos em tecnologia, formação docente e planejamento institucional.

A infraestrutura física das universidades frequentemente não atende às necessidades dos estudantes com deficiência visual, afetando sua autonomia e segurança. Silva e Almeida (2017, p. 27) apontam que “a ausência de sinalizações táteis, iluminação inadequada, pisos irregulares e a falta de adaptações nos espaços contribuem para a exclusão espacial e social desses estudantes”. No caso da baixa visão, a dificuldade de deslocamento autônomo dentro do campus é agravada pela ausência de recursos que facilitem a orientação e a mobilidade.

Essa precariedade também se estende à tecnologia disponibilizada pelas instituições, apesar do avanço das tecnologias assistivas, a insuficiência na oferta de equipamentos, como ampliadores eletrônicos e softwares específicos, além da falta de suporte técnico qualificado, limita o acesso pleno aos recursos tecnológicos essenciais para o processo acadêmico. Isso se agrava ainda mais em períodos de ensino remoto, quando a dependência da tecnologia é total, e muitos sistemas não são desenvolvidos com critérios de acessibilidade (Martins et al., 2021).

Adicionalmente, o ambiente digital universitário, incluindo plataformas de ensino, sistemas de inscrição e bibliotecas virtuais, não está adequadamente adaptado para garantir a

navegabilidade de estudantes com baixa visão, o que configura mais uma barreira institucional a ser superada.

Essas práticas se manifestam por meio de avaliações não adaptadas, pouca flexibilidade pedagógica e resistência em compreender as necessidades específicas dos alunos. O capacitismo envolve atitudes, comportamentos e procedimentos que tratam pessoas com deficiência como inferiores, limitadas ou incapazes, reforçando estereótipos e desigualdades. No contexto educacional, isso se traduz na exclusão de estudantes com deficiência de oportunidades de aprendizado equitativas, na dificuldade de participação plena em atividades e na negligência das adaptações necessárias. Superar essas barreiras exige formação docente adequada, planejamento pedagógico acessível e a valorização da diversidade como princípio central da educação inclusiva.

Os desafios estruturais e sociais enfrentados por estudantes com baixa visão têm impacto direto em sua saúde mental e emocional. Oliveira e Silva (2020) apontam que sentimentos de inadequação, ansiedade e solidão são recorrentes entre esses estudantes, comprometendo sua qualidade de vida e desempenho acadêmico.

## **2. METODOLOGIA**

Este artigo adota uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, ancorada na perspectiva autobiográfica, com o objetivo de analisar a experiência de uma estudante com baixa visão no ensino superior público federal. A escolha por esse caminho metodológico parte da compreensão de que a produção do conhecimento acadêmico não deve se restringir à observação distante dos fenômenos, mas pode e deve incorporar a vivência subjetiva como fonte legítima de saber, especialmente quando se trata de discutir temas ligados à inclusão, exclusão e acessibilidade.

O relato experiencial abarca a descrição de episódios concretos vivenciados ao longo da trajetória universitária: o ingresso por cotas, o primeiro contato com professores, as dificuldades com materiais didáticos inacessíveis, o enfrentamento da burocracia institucional, entre outros aspectos.

A autora deste artigo é uma mulher com deficiência visual (baixa visão) que ingressou na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A condição visual não é marcada pela cegueira total, mas por um campo visual significativamente comprometido, o que demanda adaptações específicas no cotidiano acadêmico, como o uso de fontes ampliadas, softwares de leitura e maior tempo para a realização de atividades.

O texto do artigo foi construído com apoio da orientadora que conversou pelo

WhatsApp com a autora principal, sendo que os áudios foram transcritos por Blip ViraTexto. O Blip ViraTexto é um assistente gratuito de inteligência artificial no WhatsApp criado para transcrever, resumir, traduzir e revisar áudios. Para tanto, foi adicionado o contato (31) 97228-0540 na agenda do celular da autora, sendo iniciada a conversa. Quando da abertura do chat no WhatsApp, os termos e aceite foram acatados. Na sequência foi enviado áudio, com gravação de nova mensagem (ele aceita gravações de até 4 minutos). O bot devolve a transcrição escrita rapidamente.

### **3. BIOGRAFIA REFLETIDA DA ESTUDANTE**

Meu nome é Elizete Edleuza da Silva, conhecida como Elize. Sou natural da divisa de Alagoas e resido no sítio Santa Rita. Toda a minha trajetória escolar foi construída em instituições públicas de ensino. Desde o início, enfrentei desafios decorrentes da minha deficiência visual, mas também recebi apoio e acolhimento de colegas e professores, fatores fundamentais para a continuidade dos meus estudos e para a conquista de cada etapa formativa.

Iniciei a vida escolar aos seis anos de idade na Escola Santa Rita, onde cursei o ensino fundamental. Nesse período, enfrentei uma grande perda familiar: o falecimento de meu pai, fato que levou minha família a se mudar para União dos Palmares. Nessa cidade, concluí o ensino médio na Escola Carlos Gomes de Barros. Após essa etapa, permaneci afastada dos estudos por um período considerável em razão das limitações impostas pela deficiência visual.

Nos anos iniciais da escolarização, quando ainda possuía resquícios de visão, costumava sentar na primeira fileira da sala para acompanhar melhor as aulas. Com o avanço da deficiência, essa estratégia deixou de ser suficiente; foi nesse momento que o apoio dos colegas tornou-se essencial. Eles compartilhavam seus cadernos, explicavam os conteúdos e me auxiliavam nas atividades, possibilitando não apenas o aprendizado, mas também a construção de laços de solidariedade. Nos trabalhos em grupo, organizavam materiais em letras ampliadas para que eu pudesse participar das apresentações, recorrendo à memorização como recurso pedagógico. Somente anos mais tarde consegui ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), um marco de grande relevância em minha trajetória.

O meu ingresso na UFAL ocorreu por meio do sistema de cotas, utilizando a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após duas tentativas, obtive a aprovação. Inicialmente, o resultado não garantiu a vaga no curso de Psicologia, que era minha primeira opção. Contudo, fui aprovada em Pedagogia, curso com o qual também me identificava, e decidi aceitar a vaga. A possibilidade de transferência externa existia, mas, com o tempo, a afinidade com a Pedagogia se fortaleceu, levando-me a permanecer.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia foi motivada pelo meu interesse em compreender e contribuir para as práticas educacionais inclusivas, de forma a apoiar outros estudantes com necessidades específicas e promover a equidade no ensino. Optar por essa graduação representou também uma forma de transformar experiências pessoais em ação social, utilizando a educação como ferramenta de inclusão e desenvolvimento humano. Assim, o curso se tornou uma extensão do meu compromisso com a promoção de um ambiente acessível e acolhedor para todos.

O primeiro semestre acadêmico coincidiu com o início da pandemia da Covid-19 e foi marcado pela transição do formato presencial para o remoto. As aulas passaram a ser ministradas por videoconferência, inicialmente por meio do WhatsApp. Posteriormente, com o auxílio de professores e colegas, aprendi a utilizar plataformas como Google Meet e Zoom. As atividades também foram adaptadas, muitas vezes com recursos em áudio. A organização da turma em equipes foi um fator importante, pois o trabalho em grupo proporcionou apoio mútuo na compreensão dos conteúdos teóricos e práticos, na preparação para seminários e na resolução das atividades propostas.

Os docentes e colegas, após serem informados sobre minha condição visual e a necessidade de suporte, demonstraram sensibilidade e colaboração. Houve um esforço coletivo para encontrar as melhores metodologias de trabalho acadêmico, o que formou uma rede de suporte valiosa, considerando o período em que estive afastada dos estudos.

Com o ingresso na universidade, a tecnologia passou a desempenhar um papel decisivo em minha aprendizagem. O uso de smartphones possibilitou o acesso a videoaulas, materiais em áudio e outras ferramentas digitais, abrindo novas formas de estudo. Além disso, mantinha contato frequente com os professores via WhatsApp para esclarecer dúvidas e receber materiais de forma direta. Esse contato ocorria majoritariamente de forma individualizada, dada a minha dificuldade em acessar os grupos da turma e acompanhar as comunicações coletivas. Essa dinâmica chegou a gerar imprevistos, como o dia em que não compreendi que a aula havia sido cancelada e desloquei-me até o campus, evidenciando os desafios práticos do meu cotidiano acadêmico.

No que tange à educação em tecnologia digital, comunicação e informação, este estudo me permitiu adquirir conhecimentos sobre os recursos e a acessibilidade de tecnologias assistivas. Adicionalmente, aprofundei meus conhecimentos sobre os núcleos e laboratórios de acessibilidade da instituição, tais como o Núcleo de Acessibilidade (NAC), o Laboratório de Acessibilidade (LAC) e o Centro de Apoio Pedagógico (CAPED).

A disciplina de Educação, Comunicação e Informação Digital foi fundamental para o meu desenvolvimento, pois não apenas proporcionou o conhecimento e o acesso às plataformas

digitais, mas também permitiu que eu usufruísse desses recursos de forma autônoma em meu ambiente doméstico. Por meio de videoaulas e materiais digitalizados, pude me preparar para avaliações, seminários e outras atividades acadêmicas. Para a apresentação de seminários e a realização de avaliações, eu utilizava arquivos de áudio disponibilizados pelos professores como material de estudo, e minhas respostas também eram fornecidas em formato de áudio. Essa dinâmica pedagógica demonstrou-se particularmente útil, visto que resido sozinha e não tinha a quem solicitar auxílio imediato para leitura e transcrição.

O comprometimento conjunto de professores e colegas foi essencial para garantir minha inclusão ao longo de todo o curso. Mesmo após o retorno às aulas presenciais, a utilização de recursos digitais continuou sendo de extrema importância. Durante o período letivo de inverno, especificamente, a maioria das aulas foi ministrada de forma síncrona online, uma vez que muitos alunos residiam em localidades distantes da UFAL.

Nas avaliações das disciplinas, contei com o apoio dos professores e dos colegas de turma, realizando exames de forma oral e escrita. No formato oral, o docente formulava as questões e eu respondia diretamente; no formato escrito, contava com o apoio de colegas ou monitores que liam a prova, eu ditava as respostas e eles as transcreviam.

Também fui avaliada por meio de seminários em grupo. Os componentes da minha equipe me repassavam as informações sobre a organização dos trabalhos, e eu estudava os conteúdos por meio de vídeos, áudios e arquivos em PDF. Apresentava o seminário com o grupo, e os docentes definiam se a nota seria coletiva ou individual, ou se a apresentação comporia a nota final junto a uma avaliação escrita.

Apesar de o NAC disponibilizar tecnologias assistivas, enfrentei dificuldades iniciais no uso desses recursos devido à falta de familiaridade com a informática e à distância geográfica da universidade, o que dificultava um acompanhamento mais sistemático. Esses obstáculos, somados às estratégias improvisadas de comunicação, revelam que a tecnologia foi tanto uma ferramenta essencial quanto um desafio constante em minha trajetória educacional. Nas atividades em grupo, alguns colegas colaboravam compartilhando textos ou explicando conteúdos, enquanto outros redigiam partes dos trabalhos; eu contribuía revisando as ideias e sugerindo adaptações que garantissem minha participação efetiva.

Após o período de aulas remotas, o retorno ao ensino presencial trouxe novos desafios logísticos, sendo o principal deles o deslocamento até a UFAL. Resido atualmente em Ibateguara, município onde também estudei, assim como em União dos Palmares. Nessas cidades, as instituições de ensino localizavam-se próximas à minha residência, o que reduzia as dificuldades de deslocamento. O ingresso na UFAL, situada em Maceió, alterou significativamente essa rotina. A distância entre Ibateguara e Maceió é de aproximadamente 95

km, exigindo o uso de transporte coletivo rodoviário ou carona compartilhada. Os trajetos são longos e demandam acordar cedo, geralmente por volta das 5h30 ou 6h, para chegar ao campus a tempo das atividades acadêmicas. Esse deslocamento diário exige planejamento estrito de horários e rotas internas no campus, configurando um fator de forte impacto na permanência estudantil. Nos encontros presenciais, percebi tanto o valor das interações face a face quanto a necessidade de adaptações contínuas para garantir o acesso aos materiais impressos.

As disciplinas me proporcionaram o acesso aos conteúdos por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas e do uso de tecnologias assistivas. Alguns professores trabalharam com o auxílio de monitores; com esse suporte, consegui construir resumos de textos e elaborar portfólios acadêmicos. Em outra disciplina, realizei uma pesquisa orientada sobre os conceitos de paisagem, espaço, território e lugar para subsidiar um seminário e uma prova oral.

Uma experiência marcante ocorreu quando atuei como "juíza" de uma atividade de audiodescrição de quadros. A professora dividiu a turma em grupos, e cada equipe deveria produzir a audiodescrição de uma obra de arte. Coube a mim julgar se as descrições estavam satisfatórias e se atendiam aos critérios técnicos explicados em sala, avaliando se a audiodescrição me favorecia enquanto pessoa com deficiência visual.

Também tive acesso às atividades da brinquedoteca universitária, focadas no conceito do "aprender brincando". Pude observar a interação das crianças com variados tipos de brinquedos e, posteriormente, participei das regências, interagindo diretamente com elas.

A experiência com os estágios supervisionados foi essencial para minha formação docente, permitindo-me vivenciar diferentes contextos educacionais e consolidar a prática pedagógica. Realizei quatro estágios: Gestão e Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, e Ensino Fundamental I. Os três primeiros foram realizados em dupla e o último em trio.

O primeiro estágio, na área de gestão, envolveu a participação em reuniões administrativas e na organização de documentos escolares. Essa etapa foi dividida em observação e regência. Minha maior dificuldade residiu na confecção do relatório final, devido às limitações da deficiência visual para a escrita longa em telas. Para superar esse obstáculo, eu gravava os diários de campo em áudio e os enviava para a minha colega de dupla, que realizava a transcrição e a postagem no sistema.

O segundo estágio, em Educação Infantil, envolveu atividades lúdicas, rodas de leitura e elaboração de materiais pedagógicos adaptados. Participamos, inclusive, de uma atividade extraclasse de equoterapia voltada para crianças com síndrome de Down, acompanhando os alunos na interação com os animais. O terceiro estágio focou na alfabetização e letramento, com a elaboração e aplicação de atividades de leitura e escrita. Por fim, o quarto estágio, no

Ensino Fundamental I, permitiu aplicar estratégias pedagógicas inclusivas em diferentes disciplinas. Nessa etapa, organizamos visitas técnicas à Usina de Ciências — onde os alunos interagiram com experimentos de Astronomia, Biologia e Geografia — e ao Cinturão Verde, onde trabalhamos de forma prática os conceitos de espaço e paisagem natural e cultural.

Durante todos os estágios, a cooperação mútua com os colegas e a constante interlocução com os professores orientadores (via WhatsApp ou presencialmente) foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de inclusão e adaptação pedagógica.

No espaço físico da universidade, embora tenha recebido acolhimento inicial, enfrentei dificuldades eventuais de locomoção, confundindo salas de aula ou tendo problemas para localizar setores específicos da UFAL. Esses desafios decorrem diretamente da escassez de sinalização tátil e de orientações acessíveis para estudantes com deficiência visual. Nesses momentos, o suporte de pares foi indispensável para indicar caminhos ou fornecer descrições detalhadas do ambiente. Esses gestos solidários atenuaram as barreiras estruturais, evidenciando a relevância da empatia no processo de inclusão, sem eximir a instituição da necessidade de melhorias na acessibilidade arquitetônica.

Em relação aos órgãos institucionais de apoio, passei pelo processo de acolhimento no NAC, que encaminhou ofícios de acessibilidade ao LAC e à coordenação do curso no Centro de Educação (CEDU). Contudo, como o período coincidiu com a retomada pós-pandemia, o fluxo institucional estava sobrecarregado. Algumas disciplinas solicitaram a adaptação de textos informativos, mas, devido à alta demanda, os materiais adaptados foram entregues apenas no encerramento do período letivo.

Ademais, a utilização dos laboratórios do LAC mostrou-se inviável devido a barreiras de horário e transporte: quando eu chegava à UFAL, o laboratório ainda estava fechado; quando iniciava o funcionamento, eu precisava entrar em sala de aula; e, ao término das aulas, necessitava embarcar imediatamente no transporte rodoviário para retornar à minha cidade de origem, sob o risco de chegar excessivamente tarde. Por essa razão logística, não pude usufruir plenamente dos serviços do LAC. Outros núcleos, como o Móbi UFAL (responsável pela mobilidade interna), não chegaram a ser acionados por não se fazerem estritamente necessários à minha dinâmica de deslocamento acompanhado. Acabei, portanto, estruturando minhas próprias estratégias de permanência com o auxílio direto do corpo docente e discente.

Ao longo do percurso acadêmico, surgiram momentos de insegurança e ideias de desistência. Contudo, as palavras de incentivo de professores e amigos foram decisivas para a resiliência e a continuidade dos estudos. Minha trajetória até o último período do curso evidencia que a inclusão educacional não se restringe à existência formal de políticas públicas ou recursos institucionais, mas se concretiza no cuidado humano, na solidariedade e no

comprometimento coletivo. Cada conquista foi resultado da persistência, da capacidade de reinvenção diante das adversidades e, sobretudo, do apoio recebido. Concluir esta etapa representa um testemunho de que a educação inclusiva se efetiva na prática quando há acolhimento, respeito e cooperação.

Percebi que, além das redes formais da universidade, o apoio familiar e comunitário exerce papel decisivo na trajetória acadêmica de estudantes com baixa visão. A literatura enfatiza que o suporte emocional, financeiro e logístico oferecido pela família constitui um pilar para a construção da resiliência e da motivação necessárias para enfrentar as adversidades.

A LBI é um dispositivo legal que assegura a proteção e os direitos das pessoas com deficiência, preconizando que a garantia desses direitos é dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. A lei determina que nenhum indivíduo pode ser impedido de se matricular ou frequentar instituições de ensino em função de sua condição de deficiência, competindo ao sistema educacional fornecer os recursos de acessibilidade necessários para que o estudante concorra e permaneça em condições de igualdade jurídica e pedagógica.

Como cidadã e estudante com deficiência, amparo-me nesses preceitos legais para exigir que a instituição promova os meios necessários para a minha formação. A deficiência, conforme a legislação, se configura quando os impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, em interação com as barreiras do ambiente, colocam o sujeito em desvantagem frente aos demais. Sem o respaldo analítico da lei, o acesso às tecnologias assistivas e o apoio institucional que viabilizaram a conclusão do meu curso de Pedagogia não teriam se efetivado. A lei assegura o tratamento igualitário mediante atendimento individualizado e especializado. Bonfim, Mól e Pinheiro (2021, p. 594) destacam que:

O fenômeno do capacitismo deriva, principalmente, da concepção de normatização social que impõe uma noção de homogeneidade dos corpos, pois o sujeito não pode destoar dos demais (Camargo & Paes de Carvalho, 2019; Mazzotta & D'antino, 2011), do histórico de eugenia e, recentemente, do neoliberalismo (Brown, 2005; Vendramin, 2019). As pessoas embasam-se na aparência para rotular quem é cego ou quem apresenta baixa visão como seres “menos humanos e menos capazes” para, conseqüentemente, segregá-los.

Na mesma direção, as redes comunitárias formadas por amigos, associações de pessoas com deficiência, grupos de estudo e coletivos de apoio exercem papel fundamental. A integração social proporcionada por essas redes é crucial para a preservação da saúde mental e para a construção de estratégias conjuntas de enfrentamento das dificuldades. Em muitos casos, essas redes atuam como eixos complementares ao suporte formal da universidade, oferecendo acolhimento e orientação prática.

Dessa forma, a experiência vivida na UFAL reflete a importância de práticas

educativas que promovam não apenas a acessibilidade física e pedagógica, mas também o fortalecimento do protagonismo do estudante, permitindo que ele seja agente ativo de sua aprendizagem e de sua inserção no ambiente universitário. A inclusão no ensino superior não pode ser compreendida apenas como o cumprimento burocrático de dispositivos legais, mas como uma prática efetiva e sensível que requer a articulação de diversas frentes de atuação. Nesse sentido, a formação continuada de docentes aparece como uma das medidas mais urgentes e eficazes.

A pesquisa de Silva e Pimentel (2022), realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), aponta situações semelhantes às vividas na UFAL quanto às dificuldades de mobilidade dentro dos campi, falta de sinalização tátil adequada, problemas de infraestrutura que limitam a autonomia, demora ou ausência de adaptação de materiais pedagógicos (como textos em formatos acessíveis, softwares de leitura de tela e materiais em Braille), descompasso entre a velocidade do semestre letivo e a entrega dos materiais adaptados, além do despreparo por parte de alguns professores e da comunidade acadêmica em geral no trato pedagógico com alunos com deficiência visual.

A experiência vivida pelos estudantes com deficiência desempenha um papel crucial no processo de transformação das instituições de ensino superior. Ao colocar a experiência situada no centro da discussão, as universidades podem desenvolver práticas mais sensíveis e efetivas, que considerem as reais necessidades desse público, rompendo com abordagens generalistas e excessivamente burocráticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo analisar, por meio de uma abordagem autobiográfica, os desafios e as possibilidades de superação vivenciados por uma estudante com baixa visão no contexto de uma universidade federal. Através do relato situado, buscou-se evidenciar as barreiras ainda presentes na estrutura institucional, pedagógica, tecnológica e atitudinal das instituições de ensino superior, assim como as redes de apoio e as estratégias individuais que contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico.

Ao longo do estudo, constatou-se que, embora haja avanços legais e iniciativas pontuais em favor da educação inclusiva, como a atuação do NAC da UFAL, muitos obstáculos ainda persistem. A falta de materiais acessíveis, as limitações da infraestrutura física e digital, o despreparo de parte do corpo docente e as barreiras atitudinais são elementos que comprometem o direito à permanência e ao aprendizado pleno dos estudantes com deficiência visual.

Por outro lado, este trabalho também destacou a potência das redes de apoio — familiares, comunitárias e institucionais — e das estratégias pessoais adaptativas como fatores fundamentais de resistência e continuidade na trajetória acadêmica. A vivência relatada demonstra que, mesmo em contextos adversos, é possível construir percursos educativos significativos, desde que haja esforço coletivo e sensibilidade institucional. A escuta ativa dessas vivências deve estar no centro das políticas e práticas institucionais, para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se concretize como realidade cotidiana.

Assim, este estudo também constitui um chamado à reflexão crítica sobre o papel das universidades públicas na promoção da justiça educacional. Não se trata apenas de garantir acesso, mas de assegurar condições equânimes para que todos e todas possam permanecer, participar e se formar com dignidade. A efetivação da inclusão no ensino superior requer coragem institucional, compromisso ético e disposição para transformar as estruturas ainda excludentes que compõem a universidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>, aceso em 25 de junho de 2025.

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, e0220, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 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: 10 jun. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

MARTINS, Pedro et al. Ensino remoto e acessibilidade: desafios para estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 26, p. e260061, 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

OPAS/OMS. **Relatório Anual do Diretor 2019**: Promover a Agenda de Saúde Sustentável para as Américas 2018–2030. Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde, 2019.

Disponível em: <https://www.paho.org/annual-report-of-the-director-2019/pt/>

RIBEIRO, Ana; GARCIA, Roberto; LIMA, Sofia. Acessibilidade no ensino superior: análise da permanência de estudantes com deficiência visual. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 101-120, 2021.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0012, p. 121-138, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Relatório de Acessibilidade 2023: Núcleo de Acessibilidade da UFAL**. Maceió: NAC/UFAL, 2023.