DA PESQUISA À EXTENSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO EM CAMPOS SALES – CE

Veronica Nogueira do Nascimento[1]; Marla Vieira Moreira de Oliveira[2]

[1]Universidade Regional do Cariri – URCA, Campos Sales, Ceará, Brasil, veronica.nogueira@urca.br
[2]Universidade Regional do Cariri – URCA, marla.vieira@urca.br

Resumo

O presente artigo analisa a formação de professores da educação básica sobre visão monocular e baixa visão no município de Campos Sales – CE, compreendendo-a como desdobramento das evidências produzidas em pesquisa de mestrado sobre inclusão educacional. Resulta de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com caráter diagnóstico e participativo, realizada no segundo semestre de 2025, com 20 professores da rede pública municipal. Para a produção dos dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, questionários e observações no ambiente escolar, sendo o material empírico examinado por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a inclusão de estudantes com visão monocular e baixa visão ainda ocorre em meio à insuficiência de tecnologias assistivas, à limitação de materiais adaptados, à fragilidade da formação continuada e a dificuldades no planejamento pedagógico. A ação extensionista contribuiu para ampliar a compreensão docente sobre as necessidades educacionais desses estudantes e favoreceu a revisão de materiais, estratégias de ensino e formas de organização da aula. Conclui-se que a formação continuada, articulada ao planejamento acessível e ao suporte institucional, constitui condição importante para o fortalecimento da educação inclusiva e para a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes na escola pública.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Deficiência Visual. Visão Monocular. Baixa Visão.

Introdução

A educação inclusiva impõe à escola o compromisso de reconhecer a diversidade das condições humanas e de organizar práticas pedagógicas capazes de assegurar acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes em seus diferentes contextos de escolarização. Quando se trata de estudantes com visão monocular e baixa visão, esse compromisso envolve a compreensão de necessidades educacionais específicas que nem sempre são reconhecidas no cotidiano escolar, seja pela ausência de formação docente, pela limitação de recursos acessíveis, pela fragilidade das políticas institucionais ou pela permanência de práticas pedagógicas pouco sensíveis às suas especificidades.

Embora a discussão sobre deficiência visual tenha avançado no campo das políticas públicas e da produção acadêmica, ainda se observam lacunas no debate sobre a visão monocular, sobretudo no que se refere às suas implicações pedagógicas e à formação de professores para o trabalho com esse público.

A visão monocular produz efeitos que ultrapassam o aspecto fisiológico da perda visual, uma vez que compromete a percepção de profundidade, dificulta o julgamento de distâncias, reduz o campo visual e interfere na mobilidade, na segurança e na realização de atividades cotidianas, com repercussões que alcançam também a dimensão emocional, social e educacional (Buys; Lopez, 2004).

A ausência da integração binocular altera a percepção espacial e impõe limites que afetam a relação da pessoa com o ambiente, sobretudo em situações que exigem orientação, deslocamento e cálculo de distância, ao passo que essa condição também se associa a dificuldades físicas, psicossociais, emocionais e vocacionais (Lino, 2017). Muitas das barreiras enfrentadas por essas pessoas se constroem, ainda, nas relações sociais e institucionais, nas quais a deficiência tende a ser minimizada, deslegitimada ou simplesmente ignorada, reforçando processos de invisibilidade e estigma (Buys; Lopez, 2004; Brum, 2021).

No campo educacional, essas questões ganham maior complexidade, porque a escola ainda opera, em muitos contextos, a partir de uma lógica homogeneizadora, na qual as práticas de ensino são planejadas para um estudante abstrato, sem que as diferenças sejam efetivamente consideradas como parte constitutiva do trabalho pedagógico (Domingues *et al.*, 2010).

Quando os professores não dispõem de conhecimentos sobre as implicações da visão monocular e da baixa visão no processo de ensino e aprendizagem, as adaptações deixam de ser antecipadas, os materiais permanecem inadequados e a mediação pedagógica passa a ocorrer sob condições que dificultam a participação do estudante. A formação docente ocupa lugar de destaque na consolidação de práticas inclusivas, porque é por meio dela que se ampliam as possibilidades de leitura das necessidades educacionais, de revisão das rotinas escolares e de elaboração de estratégias mais acessíveis no interior da sala de aula (Brum, 2021; Domingues *et al.*, 2010).

Essas questões apareceram de forma significativa na pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, cuja proposta foi investigar as práticas de inclusão dirigidas a um estudante com visão monocular no ensino superior, considerando suas experiências, suas necessidades educacionais e as percepções dos docentes que com ele atuavam.

Os resultados evidenciaram um cenário em que as respostas pedagógicas surgiam, com frequência, de forma reativa e descontínua, em meio à insuficiência de qualificação permanente, à escassez de tecnologias assistivas e à instabilidade das políticas institucionais voltadas à inclusão. A pesquisa também permitiu perceber que a visão monocular ainda ocupa espaço reduzido no debate educacional, fato que contribui para a manutenção de lacunas teóricas e práticas no tratamento dessa temática (Nascimento, 2025).

Foi desse percurso investigativo que surgiu a proposta de desenvolver uma ação extensionista voltada à formação de professores da educação básica do município de Campos Sales – CE sobre visão monocular e baixa visão. A extensão nasce de um problema de pesquisa, de evidências produzidas no mestrado e da compreensão de que o conhecimento construído na pós-graduação precisa alcançar outros espaços educativos, especialmente a escola pública. O deslocamento da discussão para a educação básica decorre das dificuldades identificadas na dissertação, que remetem a uma demanda formativa mais ampla e diretamente relacionada ao trabalho docente.

A articulação entre pesquisa e extensão constitui o eixo central deste artigo, porque permite compreender a formação de professores como espaço de circulação, problematização e reelaboração de saberes produzidos no âmbito acadêmico. Ao evidenciar, no mestrado, lacunas na formação docente e fragilidades nas práticas pedagógicas dirigidas a estudantes com visão monocular, abriu-se a possibilidade de construir uma ação formativa comprometida com a socialização desse debate junto aos professores da rede pública.

Este artigo resulta da articulação entre os resultados construídos no mestrado e a ação extensionista desenvolvida com professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Campos Sales – CE, realizada durante o segundo semestre de 2025. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com caráter diagnóstico e participativo, voltada à compreensão das percepções docentes sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com visão monocular e baixa visão no contexto da educação básica.

Participaram da investigação 20 professores da rede pública municipal, aos quais foram aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas e realizadas observações no ambiente escolar. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), por sua possibilidade de interpretar sistematicamente os sentidos presentes nas narrativas e organizar o material empírico em categorias de análise.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação de professores da educação básica sobre visão monocular e baixa visão no município de Campos Sales – CE, compreendendo-a como desdobramento dos achados da pesquisa de mestrado. De

modo específico, busca-se discutir como os achados da dissertação subsidiaram a ação formativa desenvolvida com docentes da rede pública, identificar demandas relacionadas ao ensino de estudantes com visão monocular e baixa visão e refletir sobre a extensão universitária no fortalecimento da educação inclusiva.

Demandas docentes, barreiras de acessibilidade e descompasso entre política e realidade escolar

Os dados produzidos junto aos professores da rede pública de Campos Sales – CE evidenciam que a inclusão de estudantes com visão monocular e baixa visão ainda se realiza em condições marcadas por limitações materiais, fragilidades formativas e dificuldades de ordem pedagógica que incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Entre os aspectos mais recorrentes, sobressaíram a ausência de tecnologias assistivas, a insuficiência de materiais adaptados, a dificuldade de elaborar estratégias acessíveis para a sala de aula e a baixa oferta de formação específica sobre deficiência visual, o que revela que a inclusão, nesse contexto, permanece condicionada mais ao esforço individual dos professores do que à existência de uma estrutura institucional consistente. Um dos docentes afirmou que a escola não dispõe de recursos como lupas ou softwares específicos, o que restringe as possibilidades de incluir efetivamente esses estudantes, enquanto outro participante relatou que a falta de preparo dificulta a adaptação das aulas e favorece processos de exclusão produzidos no cotidiano pedagógico.

Esses resultados permitem compreender que a inclusão escolar, quando não é acompanhada por bases objetivas de realização, tende a permanecer no plano da intenção normativa, sem alcançar a materialidade do trabalho pedagógico. A ausência de recursos e de formação continuada compromete a capacidade docente de responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência visual e desloca para o professor a responsabilidade de suprir, com meios precários, lacunas que são também institucionais (Oliveira, 2017; Domingues *et al.*, 2010).

Esse quadro se torna ainda mais expressivo quando se observa que as barreiras identificadas pelos participantes não se restringem ao acesso a equipamentos de maior complexidade, mas alcançam elementos básicos da organização didática, como legibilidade dos materiais, contraste visual, tamanho da fonte e possibilidade de adaptação das atividades.

Um dos professores relatou que os materiais utilizados em sala não apresentam contraste suficiente e que as letras pequenas dificultam o acompanhamento por parte dos alunos

com baixa visão, ao passo que outro destacou que a ausência de formação específica produz insegurança e dificulta a tomada de decisões pedagógicas diante das necessidades desses estudantes. A recorrência dessas percepções mostra que a disponibilidade de recursos constitui apenas uma parte do problema, que também se manifesta na própria estrutura do planejamento pedagógico, frequentemente formulado sem antecipar a diversidade dos meios de acesso ao conhecimento presentes na turma.

A formação docente para a inclusão demanda além da sensibilização para o tema ou domínio pontual de técnicas e adaptações isoladas. Trata-se de um processo que requer compreensão mais ampla da acessibilidade pedagógica, envolvendo a elaboração de materiais legíveis, a revisão das estratégias de ensino, a adequação dos instrumentos avaliativos e o uso pedagógico de recursos capazes de favorecer a participação dos estudantes (Byrd; Alexander, 2020).

Torna-se necessário, também, reconhecer que o trabalho com a deficiência visual requer articulação entre os profissionais da educação comum e da educação especial, de modo que a responsabilidade pela inclusão não recaia exclusivamente sobre o professor da sala regular. Quando o planejamento escolar não incorpora essa dimensão, as mudanças tendem a ocorrer de forma tardia e fragmentada, o que compromete a continuidade das práticas inclusivas (Lipka; Khouri; Shecter-Lerner, 2019).

Os achados desta pesquisa também permitem perceber que a existência de diretrizes normativas não tem sido suficiente para assegurar correspondência entre o que a política educacional estabelece e o que se concretiza no cotidiano escolar. O Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025a), instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI, reafirmando a organização do sistema educacional inclusivo em classes e escolas comuns, com previsão de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, medidas de apoio individualizadas, atendimento educacional especializado e formação continuada dos profissionais da educação. Em seguida, O Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025b), alterou essa política e ampliou alguns dispositivos relacionados ao planejamento e ao apoio escolar.

Ainda assim, os dados reunidos em Campos Sales, Ceará, mostram que a simples existência de um marco legal não assegura, por si mesma, a transformação das condições objetivas de ensino, sobretudo quando faltam recursos, formação e mecanismos de implementação capazes de converter o direito normativo em prática pedagógica efetiva.

Essa distância entre o plano normativo e a realidade escolar constitui uma das contradições mais persistentes das políticas de educação inclusiva no Brasil. Os avanços legais são fundamentais, pois reconhecem direitos e ampliam o campo de visibilidade das demandas

educacionais das pessoas com deficiência, mas o texto legal, por si só, não transforma a estrutura da escola nem garante automaticamente os meios materiais e formativos necessários à acessibilidade. No caso específico da visão monocular e da baixa visão, essa lacuna se torna ainda mais evidente, porque se trata de condições que frequentemente escapam ao reconhecimento imediato e que, por isso, necessitam de maior preparo docente e maior sensibilidade institucional para serem compreendidas em sua especificidade.

Essa questão também apareceu na pesquisa de mestrado que deu origem à ação extensionista, na qual se observou que as respostas pedagógicas dirigidas ao estudante com visão monocular surgiam de forma descontínua, sem planejamento prévio e com forte dependência de iniciativas individuais (Nascimento, 2025). Ao reaparecer no contexto da educação básica, esse dado ganha maior densidade analítica, pois indica que a precariedade da formação e das condições de acessibilidade compõe um quadro mais amplo da educação inclusiva, presente ao longo da escolarização e diretamente relacionado ao trabalho docente.

A recorrência desse padrão em contextos educacionais distintos permite compreender seu caráter estrutural na forma como a inclusão vem sendo organizada. Em vez de ações antecipadas e sistemáticas, seguem presentes ajustes tardios, motivados por demandas que só se tornam visíveis quando a dificuldade já se instalou no cotidiano escolar. Essa lógica compromete a participação do estudante, produz sobrecarga para o professor e reduz o alcance pedagógico da inclusão, pois mantém a diferença como algo a ser corrigido, quando ela deveria ser compreendida como dimensão constitutiva do trabalho educativo (Domingues *et al.*, 2010; Oliveira, 2017; Nascimento, 2025).

As demandas docentes identificadas nesta pesquisa traduzem um problema estrutural na efetivação da inclusão escolar. Antes de propor estratégias pedagógicas mais sistemáticas, foi preciso explicitar as barreiras concretas vividas pelos professores e reconhecer que o trabalho com estudantes com visão monocular e baixa visão precisa de suporte institucional, investimento em recursos e formação docente comprometida com a acessibilidade e com a revisão do planejamento pedagógico.

A ação extensionista como espaço formativo: do ajuste pontual ao planejamento pedagógico inclusivo

A ação extensionista desenvolvida com os professores da rede pública de Campos Sales – CE produziu um deslocamento importante na forma como a inclusão de estudantes com visão monocular e baixa visão passou a ser percebida no contexto da prática pedagógica.

Durante as oficinas, os docentes tiveram contato com recursos e estratégias que, até então, apareciam de maneira pouco integrada ao cotidiano escolar, como o uso de materiais com alto contraste, textos com fonte ampliada e recursos assistivos voltados à mediação da leitura. Um dos participantes avaliou que a experiência formativa permitiu perceber com maior clareza como ajustes aparentemente simples podem produzir diferença concreta na aprendizagem, enquanto outro relatou que a experimentação desses recursos favoreceu compreensão mais objetiva sobre as necessidades dos estudantes com baixa visão.

Esse resultado assume relevância porque evidencia que a formação docente ganha maior alcance quando se organiza em torno da prática, da experimentação e da reflexão sobre situações concretas de ensino. O contato direto com materiais adaptados, recursos assistivos e possibilidades reais de reorganização da aula tende a ampliar a segurança do professor e a tornar mais viável a incorporação de mudanças no planejamento pedagógico. A formação prática contribui para que o educador reconheça a acessibilidade como parte do trabalho cotidiano e não como exigência eventual, o que favorece maior continuidade no uso das estratégias construídas ao longo do processo formativo (Medeiros *et al.*, 2016; Domingues *et al.*, 2010).

Outro aspecto que se destacou nos dados foi a revisão do olhar docente sobre a própria organização dos materiais e das atividades escolares. A observação do ambiente formativo e os registros dos participantes indicaram maior atenção a elementos como tamanho da fonte, contraste entre fundo e texto, legibilidade dos materiais e previsibilidade das tarefas. Um dos docentes relatou que a utilização de letras maiores e de materiais visualmente mais acessíveis favoreceu o engajamento dos alunos com baixa visão, ao passo que outro reconheceu que a adaptação de recursos não depende, necessariamente, de soluções complexas ou de alto custo, mas de um planejamento mais atento às condições de acesso ao conteúdo.

Esses resultados demostram que a ação extensionista contribuiu para deslocar a compreensão da acessibilidade de um campo abstrato para um plano mais concreto do fazer pedagógico, no qual modificações no material e na organização da aula passam a ser reconhecidas como parte constitutiva do ensino. A análise desses achados permite aproximá-los do Design Universal para Aprendizagem (DUA), sobretudo porque este propõe uma lógica de planejamento construída desde o início para acolher a diversidade dos estudantes, reduzindo a dependência de ajustes posteriores.

A partir do DUA, currículos, materiais, estratégias didáticas e formas de avaliação passam a ser pensados sob maior flexibilidade, com diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão, o que favorece a redução das barreiras pedagógicas já na organização inicial da aula. Nessa perspectiva, a acessibilidade deixa de ser entendida como correção

posterior e passa a integrar a própria concepção do trabalho docente. As transformações curriculares, assim como a defesa de práticas e políticas orientadas pelo DUA, ajudam a compreender por que o reconhecimento, pelos professores, da importância do contraste, da ampliação de fontes e da diversificação dos recursos constitui indício relevante de revisão do planejamento pedagógico (Bayram; Öztürk, 2021; Moriña, 2017).

A experiência extensionista também se mostra significativa porque permite reler, no contexto da educação básica, questões que já haviam sido identificadas na pesquisa de mestrado. Na dissertação, as práticas pedagógicas dirigidas ao estudante com visão monocular no ensino superior apareciam de forma descontínua, marcadas por adequações esporádicas e pela ausência de planejamento prévio, o que revelava uma lógica de intervenção posterior à emergência da dificuldade (Nascimento, 2025).

Na educação básica, os dados da formação extensionista indicam que, quando o professor é convidado a refletir sobre acessibilidade a partir de situações concretas de ensino, abre-se a possibilidade de revisão dessa lógica, ainda que em escala inicial. A contribuição da extensão, nesse ponto, reside em favorecer a compreensão de que a inclusão precisa integrar o planejamento da aula, dos materiais e da avaliação, deslocando a acessibilidade de uma resposta eventual para uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

Limites institucionais, dimensões psicossociais e alcances da extensão no contexto da educação inclusiva

Os dados da pesquisa evidenciaram que as barreiras à inclusão de estudantes com visão monocular e baixa visão ultrapassam o plano estritamente pedagógico e alcançam aspectos relacionais, emocionais e institucionais do cotidiano escolar. Um dos docentes observou que estudantes com deficiência visual tendem a participar menos das atividades e, com frequência, assumem postura de retraimento diante da dinâmica da turma, ao passo que outro participante associou esse movimento à dificuldade de acompanhar plenamente as propostas desenvolvidas em sala. A percepção dos professores indica que a exclusão escolar, nesse contexto, também se expressa pelo enfraquecimento do pertencimento, da participação e da confiança desses estudantes no espaço educativo.

Esses resultados permitem compreender que a acessibilidade escolar envolve a utilização de recursos pedagógicos e a construção de um ambiente em que o estudante possa participar sem que sua diferença seja convertida em motivo de isolamento, constrangimento ou invisibilidade. Os estudos sobre visão monocular têm mostrado que as limitações decorrentes

dessa condição repercutem em aspectos físicos, psicossociais e emocionais, interferindo na segurança, na autonomia e na inserção da pessoa em diferentes contextos sociais (Buys; Lopez, 2004).

No campo educacional, tais repercussões se intensificam quando a escola não oferece condições de acolhimento e compreensão das necessidades específicas do estudante, favorecendo sentimentos de inadequação e baixa autoestima. A valorização da diferença e o fortalecimento da autoestima, nesse sentido, integram o próprio trabalho pedagógico com estudantes com deficiência visual e não podem ser tomados como aspectos periféricos da inclusão (Silva; Moraes; Lisbino, 2024).

Outro resultado relevante diz respeito ao interesse dos professores em dar continuidade a processos formativos sobre inclusão. Entre os participantes, dezoito manifestaram disposição para continuar participando de ações dessa natureza, o que revela reconhecimento da relevância do tema e abertura para rever práticas já consolidadas no cotidiano escolar. Esse dado ganha importância porque mostra que a formação extensionista não se esgotou em uma experiência pontual, produzindo adesão e expectativa de continuidade entre os docentes, que passaram a identificar a necessidade de aprofundar conhecimentos e ampliar seu repertório de estratégias para o trabalho com estudantes com visão monocular e baixa visão.

A adesão dos participantes permite compreender os processos formativos permanentes como dimensão importante da consolidação de práticas inclusivas, sobretudo em contextos nos quais os próprios docentes reconhecem suas lacunas formativas e demonstram interesse em enfrentá-las. Há, nesse movimento, uma demanda concreta por processos formativos mais permanentes, articulados às necessidades reais da escola e sustentados por políticas de apoio ao trabalho docente.

Programas de desenvolvimento profissional contribuem para ampliar o conhecimento dos professores sobre acessibilidade, dificuldades de aprendizagem e estratégias pedagógicas diferenciadas, favorecendo atuação qualificada diante da diversidade presente na sala de aula (Lipka; Khouri; Shecter-Lerner, 2019). Esse processo também requer colaboração entre educação comum e educação especial, assim como compromisso institucional com a formação e com a implementação das mudanças dela decorrentes, sob pena de a inclusão permanecer limitada a ações isoladas e descontínuas (Byrd; Alexander, 2020).

Os limites institucionais aparecem, portanto, como elemento decisivo para compreender o alcance da experiência formativa. A pesquisa de campo realizada evidencia que a formação abriu possibilidades de revisão do trabalho pedagógico, mas também revelou a irregularidade do suporte institucional, a fragmentação das iniciativas e a dificuldade de

assegurar continuidade formativa e material às mudanças esboçadas ao longo do processo. Quando a governança institucional é frágil, a inclusão tende a depender de esforços individuais, o que compromete a previsibilidade das ações, dificulta a cooperação entre os agentes envolvidos e reduz a sustentabilidade das práticas construídas no processo formativo.

Essa discussão ganha maior densidade quando situada no marco normativo recente da educação especial inclusiva no Brasil. A PNEEI, instituída em 2025 e posteriormente alterada, ampliou dispositivos de apoio ao planejamento, à formação continuada e à organização do atendimento educacional inclusivo. A realidade observada nesta pesquisa, contudo, evidencia que a existência desse marco normativo ainda convive com insuficiências persistentes de implementação, financiamento, acompanhamento e institucionalização das práticas, sobretudo em redes escolares com menor capacidade técnica e material (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Permanece, contudo, uma questão importante no modo como essa política responde às demandas da educação inclusiva. Embora tenha ampliado dispositivos relacionados ao apoio, ao planejamento e à formação, o texto normativo ainda não explicita, com a mesma clareza, os meios capazes de assegurar que tais previsões se convertam em reorganização do cotidiano escolar. Soma-se a isso a ampliação da possibilidade de parcerias e convênios com instituições privadas sem fins lucrativos especializadas em educação especial, aspecto que pode fortalecer a rede de apoio, mas também reabre tensões em torno da centralidade da escola comum no processo inclusivo.

No caso da visão monocular e da baixa visão, essa lacuna assume maior relevância, pois se trata de condições que frequentemente demandam ajustes pedagógicos mais específicos, formação docente continuada e maior atenção às dimensões atitudinais da acessibilidade. Sem esses elementos, a política tende a preservar coerência no plano normativo, mas encontra limites para alcançar, com a mesma intensidade, as condições concretas que sustentam participação, pertencimento e aprendizagem no interior da escola comum.

A experiência desenvolvida evidencia que a extensão contribuiu para ampliar o debate sobre inclusão para além da capacitação pontual dos professores, tornando mais visíveis questões ligadas ao pertencimento dos estudantes, à cultura institucional da escola e à continuidade formativa. Os dados também indicam que a consolidação desses avanços depende de bases pedagógicas, institucionais e políticas capazes de dar sustentação, no tempo, aos movimentos iniciados no processo formativo.

Conclusões

As análises desenvolvidas neste artigo evidenciam que a formação de professores da educação básica sobre visão monocular e baixa visão torna-se fundamental para o enfrentamento das barreiras que ainda limitam a inclusão escolar. A ausência de tecnologias assistivas, a insuficiência de materiais adaptados, a insuficiência da formação continuada e a descontinuidade do suporte institucional mantêm a acessibilidade em condições precárias no cotidiano da escola e dificultam a construção de práticas pedagógicas mais consistentes.

A ação extensionista, construída a partir das evidências produzidas no mestrado, favorece a ampliação do olhar docente sobre as necessidades educacionais de estudantes com visão monocular e baixa visão e contribui para a revisão do planejamento pedagógico, dos materiais e das estratégias de ensino. Os resultados também mostram que a continuidade desses avanços depende de formação permanente, investimento em recursos e maior sustentação institucional e política, pois é nesse campo que se definem as possibilidades de converter o debate sobre inclusão em prática efetiva no interior da escola pública.

Referências

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

BAYRAM, Beyza; ÖZTÜRK, Mustafa. Opinions and Practices of Social Studies Teachers on Inclusive Education. **Education and Science**, v. 46, n. 206, p. 355-377, 2021. DOI: 10.15390/EB.2020.9179.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRUM, Ceres Karam. **"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.

BUYS, Nicholas; LOPEZ, Jorge. Experience of Monocular Vision in Australia. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. American Foundation for the Blind, 2004. DOI: 10.1177/0145482X0409800904.

BYRD, David; ALEXANDER, Melina. Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. **Journal of Pedagogical Research**, v. 4, n. 2, p. 72-82, 2020. DOI: 10.33902/JPR.2020059790.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

LINO, Leandro Jorge de Oliveira. **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.

LIPKA, Orly; KHOURI, Marlyn; SHECTER-LERNER, Michal. University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. **Higher Education Research & Development**, v. 38, n. 6, p. 1162-1175, 2019. DOI: 10.1080/07294360.2019.1695750.

MEDEIROS, Eilton Alves; MEDEIROS, Geane Pessoa Maia; AGUIAR, Ana Lúcia de Oliveira; SANTOS, Francinilda Honorato dos; FERNANDES, Stenio de Brito. Narrativas de uma pessoa com visão monocular: sentimentos e angustias de um discente. **III Congresso Nacional de Educação – Conedu**, 2016.

MORIÑA, Anabel. 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.

NASCIMENTO, Veronica Nogueira do. **Visão monocular no ensino superior:** percepções e vivências em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Cariri – Oeste, Ceará. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2025.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Acessibilidade e ensino superior:** desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional. 2017. 240 fl. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Everton dos Santos; MORAES, João Victor Arêa; LISBINO, Jhon Kennedy Teixeira. Impactos da Lei nº 14.126/2021 na Deficiência Visual no Direito Previdenciário. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, maio, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14267.