



Universidade de Brasília

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ileidiane Carneiro Ribeiro

**OS DISCURSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
(CEAD) UAB/UnB**

Brasília - DF

2026

Ileidiane Carneiro Ribeiro

**OS DISCURSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS
DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS (CEAD) UAB/UnB**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação na área de Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker

Brasília - DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC289d Carneiro Ribeiro, Ileidiane
Os discursos de inclusão educacional nas licenciaturas do
Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
(Cead) UAB/UnB / Ileidiane Carneiro Ribeiro; orientador
Liêge Gemelli Kuchenbecker. Brasília, 2026.
205 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação a distância. 3.
Acessibilidade. 4. Ensino Superior. 5. Políticas
educacionais. I. Gemelli Kuchenbecker, Liêge, orient. II.
Título.

ILEIDIANE CARNEIRO RIBEIRO

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker - Presidente
(PPGE-MP/FE/UnB)

Prof.^a. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa - Examinadora Interna
(PPGE-MP/FE/UnB)

Prof.^a. Dra. Ingrid Lilian Fuhr - Examinadora Externa
(Centro Universitário de Brasília/CEUB)

Prof.^a. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos - Examinadora Interna/Suplente
(PPGE-MP/FE/UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, como eu, trilham o caminho sob a premissa inegociável de que a essência da diferença precede o diagnóstico: a Pessoa — em sua totalidade — vem antes da deficiência.

Dedico-o, com especial força, àqueles que enfrentaram o deserto do silêncio e a dor da exclusão justamente onde se esperava o acolhimento; a todos que foram confrontados por muros erguidos por quem deveria ter sido abrigo.

A vocês, que se fecharam em certezas limitantes e diagnósticos redutores, deixo o convite ao autoquestionamento: é hora de deixarmos de exigir que a flor se adapte ao cenário hostil para questionarmos, finalmente, a toxicidade da terra que a circunda. Transformar esse solo exige mais do que tolerância; exige o dismantelamento das barreiras atitudinais desenhadas para isolar e silenciar tudo aquilo que a norma não consegue rotular.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada, percebo que o caminho percorrido não foi solitário. A concretização deste trabalho foi construída com a força, o apoio e a inspiração de muitos sujeitos que resistem e transformam.

Agradeço primeiramente ao meu majestoso Pai Maior, que me fez forte e corajosa, por sustentar cada passo desta jornada e por ser a luz inabalável que ilumina o meu caminho todos os dias.

Aos meus amados pais, Sebastião e Raimunda, por todo o amor e por me ensinarem o valor do trabalho digno. Reconheço hoje que os princípios que me guiam são o meu tesouro mais precioso, a base que me permitiu enfrentar as primeiras barreiras da normalização.

À minha orientadora, Professora Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker, por sua inestimável experiência e orientação rigorosa. Sua paixão pela pesquisa e seu olhar crítico foram essenciais para que eu pudesse traduzir vivências em ciência.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) da Universidade de Brasília (UnB), pelo rigor acadêmico e pelas ferramentas teóricas que permitiram o meu ‘desassujeitamento’ intelectual.

À Diretoria de Desenvolvimento Profissional da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), pelo incentivo fundamental. Sou imensamente grata às queridas amigas que me ensinaram, com afinho e cuidado, sobre o Desenho Instrucional — profissionais que levo em minha memória afetiva e cuja amizade transcende os muros institucionais.

Aos colegas e coordenadoras da Câmara de Graduação e do Núcleo de Apoio Pedagógico da Escola Paulista de Medicina, pela convivência e pela luta diária em prol de uma educação que reconheça a pluralidade humana.

Agradeço imensamente às professoras Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa e Dra. Ingrid Lilian Fuhr pela tempo dedicado e disponibilidade em integrar esta banca e, especialmente, os refinamentos trazidos por seus olhares sensíveis, que tanto enriqueceram esta pesquisa

Em especial, aos meus amigos e amigas com deficiência. Na convivência preciosa do caminhar ao meu lado, compartilhamos desafios e potências. Vocês são a materialização do protagonismo e da liderança inclusiva, operando como verdadeiros pontos de insurgência contra as atitudes capacitistas que tentam nos silenciar.

A todos que contribuíram para este processo de libertação das amarras da norma, deixo meu profundo respeito e eterna gratidão.

Dedico, enfim, este trabalho a todas as pessoas com deficiência que ainda não chegaram aqui. Que esta pesquisa, pautada em uma inclusão que transborda o físico, ajude a transformar a terra que fere, pavimentando um caminho onde a educação seja, finalmente, um território para todas as pessoas sem distinção.

A pergunta não é quem é o outro, mas sim: quem somos nós para o outro? O que fizemos dele? O que fazemos de nós quando o outro nos olha? A diferença não é um problema de quem é diferente, mas sim de quem se sente igual, de quem se sente normal. A diferença é, na verdade, a pluralidade de vidas que não se deixa aprisionar em uma única forma de ser humano. (Skliar, 2003).

RESUMO

A ampliação da Educação Superior na modalidade a distância (EaD) no Brasil, especialmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem sido reconhecida como uma importante estratégia para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Ao possibilitar a interiorização da oferta educacional e ampliar oportunidades para estudantes residentes em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, a EaD contribui para a redução de desigualdades históricas de acesso à educação. Entretanto, apesar desses avanços, persistem desafios significativos relacionados à efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior à distância, sobretudo no que diz respeito às condições de permanência, participação e aprendizagem desses estudantes. Nesse contexto, esta Dissertação tem como objetivo analisar como os discursos sobre inclusão são constituídos e operam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas ofertadas pela UAB na UnB, sob gestão do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead/UnB). Parte-se do entendimento de que a inclusão no Ensino Superior não se limita à garantia formal de acesso, mas envolve transformações institucionais, pedagógicas e culturais capazes de promover a equidade e o reconhecimento da diferença no processo formativo. O estudo se fundamenta em aportes teóricos dos Estudos Culturais que problematizam as relações entre identidade, diferença, normalização e governança no campo educacional. Autores como Stuart Hall, Skliar e Veiga-Neto contribuem para compreender a deficiência e a inclusão como construções sociais atravessadas por relações de poder e por disputas de sentido no interior das instituições de ensino. Além disso, a pesquisa dialoga com o marco normativo da educação inclusiva no Brasil, especialmente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as diretrizes voltadas à formação docente e à política de acessibilidade da UnB. Do ponto de vista metodológico, a investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental, centrada na análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura ofertados na modalidade a distância pela UnB no âmbito da UAB. Foram examinados documentos institucionais e PPCs dos cursos de Licenciaturas, buscando identificar como as noções de inclusão, acessibilidade e atendimento a estudantes com deficiência são formuladas, descritas e operacionalizadas nesses materiais. A análise procurou evidenciar as racionalidades institucionais que orientam tais discursos, bem como os modos pelos quais as políticas públicas de inclusão se materializam no planejamento curricular e nas diretrizes pedagógicas. Os resultados indicam que, embora os documentos analisados incorporem referências importantes ao arcabouço legal da educação inclusiva e reconheçam a necessidade de acessibilidade e apoio institucional, ainda se observam assimetrias na forma como tais princípios são efetivamente integrados aos PPCs. Em muitos casos, a inclusão aparece associada a dispositivos normativos ou a disciplinas específicas, sem necessariamente se constituir como princípio transversal da organização curricular e das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação a distância; acessibilidade; Ensino Superior; políticas educacionais.

ABSTRACT

The expansion of Higher Education in the distance learning modality in Brazil, particularly through the Open University of Brazil System, has been recognized as a key strategy for democratizing access to higher education. By enabling the territorial expansion of educational provision and increasing opportunities for students living in remote areas, it contributes to reducing historical inequalities in access to education. Despite these advances, significant challenges remain regarding the effective inclusion of students with disabilities in distance higher education, especially in terms of their permanence, participation, and learning conditions. In this context, this dissertation aims to analyze how discourses on inclusion are constructed and operate within the Course Pedagogical Projects (CPPs) of teacher education programs offered through the Open University of Brazil System at the University of Brasília, under the management of the Distance Education and Educational Technologies Center. The study is grounded in the assumption that inclusion in higher education goes beyond formal access, requiring institutional, pedagogical, and cultural transformations capable of promoting equity and the recognition of difference in the educational process. The research is theoretically supported by Cultural Studies, particularly the contributions of Stuart Hall, Carlos Skliar, and Alfredo Veiga-Neto, who conceptualize inclusion and disability as social constructions shaped by power relations and discursive disputes within educational institutions. Additionally, the study engages with the Brazilian normative framework on inclusive education, especially the Brazilian Inclusion Law and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). Methodologically, the study adopts a qualitative, documentary approach, focusing on the analysis of institutional documents and CPPs of distance teacher education programs at University of Brasília. The analysis seeks to identify how inclusion, accessibility, and support for students with disabilities are formulated and operationalized, as well as to reveal the institutional rationalities underlying these discourses and the ways in which public inclusion policies are translated into curricular planning and pedagogical guidelines. The findings indicate that, although the analyzed documents incorporate relevant references to the legal framework of inclusive education and acknowledge the importance of accessibility and institutional support, there are still asymmetries in how these principles are effectively integrated into the CPPs. In many cases, inclusion remains associated with normative requirements or specific curricular components, rather than being consolidated as a transversal principle guiding curriculum organization and pedagogical practices.

Keywords: inclusive education; distance education; accessibility; higher education; educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estudos sobre o tema (2007 – 2025)	56
Quadro 2 -	Organização do curso por módulo	178
Quadro 3 -	Eixo 1: Fundamentos da Inclusão e Acessibilidade em EAD	178
Quadro 4 -	Eixo 2: Tipos de Acessibilidade e a Prática Docente	179
Quadro 5 -	Eixo 3: Planejamento e Avaliação da Acessibilidade	180
Quadro 6 -	Eixo 4: Estrutura, Avaliação da Acessibilidade	182
Quadro 7 -	Instrumentos de avaliação e progressão	184
Quadro 8 -	Atividade relativa à semana 1- Mapa de alteridade pedagógica	184
Quadro 9 -	Atividade relativa à semana 2	186
Quadro 10 -	Checklist de Boas Práticas Atitudinais	186
Quadro 11 -	Framework P.O.C.R. para o Checklist de Acessibilidade do AVA	187
Quadro 12 -	Modelo de framework (Informações Gerais	189
Quadro 13 -	Modelo de framework (Acessibilidade Atitudinal)	189
Quadro 14 -	Modelo de framework (Acessibilidade Comunicacional e Informacional)	190
Quadro 15 -	Modelo de framework (Acessibilidade Pedagógico-Curricular)	190
Quadro 16 -	Modelo de framework (Avaliação – Ação & Expressão)	191
Quadro 17 -	Modelo de framework (Suporte e Monitoramento)	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Projetos
ADI	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	- <i>Center for Applied Special Technology</i>
Cead	- Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
CeBrASPE	- Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
Cepe	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Consuni	- Conselho Universitário
CP	- Conselho Pleno
DAC	- Decanato de Assuntos Comunitários
Daces	- Diretoria de Acessibilidade
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	- Distrito Federal
DOCX	- extensão padrão dos arquivos criados no Word a partir da versão 2007
DUA	- Desenho Universal para Aprendizagem
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Enap	- Escola Nacional de Administração Pública
FE	- Faculdade de Educação
FEF	- Faculdade de Educação Física
GEA	- Departamento de Geografia
ICH	- Instituto de Ciências Humanas

Ida	- Instituto de Artes
IL	- Instituto de Letras
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infra	- Secretaria de Infraestrutura
IPES	- Instituições Públicas de Ensino Superior
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDV	- Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual
LGBTQIA+	- Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transsexuais, <i>Queer</i> , Interssexo, Assexual e outros
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NA	- Núcleo de Acessibilidade
NAI	- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAP	- Núcleo de Apoio Pedagógico
NVDA	- <i>NonVisual Desktop Access</i>
OCR	- <i>Optical Character Recognition</i>
PCD	- Pessoa com Deficiência
PDI	- Planos de Desenvolvimento Institucional
Pnaes	- Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
P.O.C.R	- Percebível, Operável, Compreensível, Robusto
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPGEMP	- Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação
PPNE	- Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência e com Necessidades Educacionais Específicas
PPPI	- Projeto Político-Pedagógico Institucional
PRC	- Prefeitura do Campus
Sinaes	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDICs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UDL	- <i>Universal Design for Learning</i> (Desenho Universal para Aprendizagem)
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UnB	- Universidade de Brasília
Unifesp	- Universidade Federal de São Paulo
W3C	- <i>World Wide Web Consortium</i>
WCAG	- <i>Web Content Accessibility Guidelines</i>)

SUMÁRIO

	O PONTO DE PARTIDA: APRESENTAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO	16
	INTRODUÇÃO.....	22
1	A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DA UAB NA UNB: CAMINHOS, ESTRUTURAS E FUNDAMENTOS ANALÍTICOS.....	25
1.1	FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	28
1.2	IDENTIDADE, DIFERENÇA E PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR.....	32
1.2.1	ALTERIDADE E CRÍTICA À DIVERSIDADE.....	34
1.3	GOVERNAMENTALIDADE E NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	41
1.4	ACESSIBILIDADE POLICÊNTRICA E REORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	42
1.5	INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: ENTRE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO.....	45
1.5.1	IN/EXCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE NOS PPCS.....	48
1.6	A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DA UAB NA UNB: CAMINHOS E ESTRUTURAS.....	51
1.7	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E SEUS EFEITOS NA EAD.....	52
1.8	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO.....	53

2	DELINEAMENTO DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	55
2.1	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	59
2.2	SELEÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS.....	60
2.3	ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	60
2.3.1	CATEGORIAS ANALÍTICAS PARA LEITURA DOS PPCS.....	61
2.4	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA.....	62
3	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNB: O SISTEMA UAB EM ANÁLISE.....	63
3.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB).....	64
3.2	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EAD NA UNB.....	66
3.2.1	O CEAD E SUA FUNÇÃO INSTITUCIONAL.....	67
3.2.2	ARTICULAÇÃO COM UNIDADES ACADÊMICAS.....	69
3.2.3	POLÍTICAS INTERNAS DE GESTÃO DA EAD.....	70
3.3	O SISTEMA UAB NA UNB: ARRANJOS INSTITUCIONAIS E OPERACIONAIS.....	71
3.3.1	POLOS UAB E TERRITORIALIZAÇÃO DA EAD.....	72
3.3.2	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS.....	75
3.3.3	MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA).....	74
3.4	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EAD.....	75
3.5	GOVERNANÇA, GESTÃO E DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA EAD NA UNB.....	77

3.6	A UAB NA UNB COMO DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO.....	79
4	ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO NAS LICENCIATURAS EAD DA UAB/ UNB.....	81
4.1	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB).....	83
4.2	PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....	83
4.3	CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (CEAD) DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	87
4.4	OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EAD DA UNB.....	91
4.5	ACESSIBILIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CEAD/UNB: DESAFIOS E PRÁTICAS.....	94
4.5.1	A INCLUSÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DO CEAD DA UAB DA UNB: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	97
4.5.2	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM ARTES VISUAIS...	99
4.5.3	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM TEATRO.....	107
4.5.4	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA.....	112
4.5.5	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA.....	121
4.5.6	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM GEOGRAFIA.....	125
4.5.7	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM FÍSICA.....	131

4.5.8	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM MÚSICA.....	136
4.5.9	CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	142
4,5.10	A TRANSVERSALIDADE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS PPCs DAS LICENCIATURAS EaD DA UnB.....	149
4.5.11	GOVERNANÇA: O QUE DIZEM OS PPCs.....	152
	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	158
	PRODUTO TÉCNICO.....	174

O PONTO DE PARTIDA: APRESENTAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

A deficiência não é um déficit, não é uma falta de algo. É uma presença. É um modo de estar no mundo que interroga a nossa própria existência e nos obriga a mudar a linguagem e a política (Skliar, 2003, p. 114).

Para compreender os motivos, os caminhos e os propósitos que conduziram à realização desta pesquisa, considero necessário compartilhar parte da minha trajetória pessoal, educacional e profissional. Apresento, assim, um recorte que tem início na infância, atravessa a formação acadêmica e culmina na atuação profissional, elementos que contribuem para compreender o contexto de construção desta Dissertação.

Sou natural de Ponte Nova, município localizado na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, e venho de uma família de agricultores. Aos três anos de idade, fui acometida por uma lesão medular provocada por *esquistossomose mansoni*, decorrente da presença de ovos do parasita *Schistosoma mansoni* na medula espinhal. Essa condição comprometeu minha sensibilidade e mobilidade nos membros inferiores, além de afetar o funcionamento da bexiga e do intestino. Após anos de tratamento e enfrentamentos, consegui retomar parte dos movimentos, contrariando prognósticos médicos, embora os desafios persistissem.

Aos oito anos, desenvolvi uma úlcera por pressão no pé esquerdo, que evoluiu para osteomielite — uma infecção óssea —, levando à necessidade de amputação do membro aos 14 anos de idade. Apesar da dor física e emocional, esse momento marcou uma virada de amadurecimento e reafirmação do desejo de viver de forma plena.

Adaptei-me à prótese e desenvolvi uma rotina de cuidados com o corpo, como o cateterismo vesical intermitente e a atenção à integridade da pele, sem deixar que esses cuidados se tornassem impeditivos para meus projetos de vida. Construí, assim, uma trajetória fundamentada na autonomia, na superação de diagnósticos limitantes e na busca contínua por realização pessoal, acadêmica e profissional.

O encantamento pelo universo da escola pública surgiu ainda na infância. A alfabetização ocorreu de forma espontânea, a partir da observação dos materiais escolares de meus irmãos. Uma professora, ao perceber meu desenvolvimento autodidata, incentivou meus pais a me matricular na escola, ainda que de forma não presencial. Passei a receber atividades domiciliares e realizar avaliações bimestrais para comprovar meu aprendizado.

Somente aos nove anos iniciei o ensino regular de forma presencial na escola pública de uma pequena e pacata cidade no interior remoto de Minas Gerais.

O ingresso no ambiente escolar, inicialmente idealizado como espaço de realização, revelou-se um território de exclusão e invisibilidade. Esse impacto, no entanto, foi transformado em força motriz para o desejo de transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Mesmo diante de intenações frequentes, mantive uma rotina de estudos com o apoio de docentes e profissionais da saúde, o que possibilitou a conclusão do Ensino Fundamental de maneira itinerante.

Em 2004, iniciei o Ensino Médio de forma presencial, sentindo-me fortalecida para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Os episódios de exclusão e preconceito enfrentados reforçaram em mim o compromisso de lutar por uma escola que acolha estudantes com deficiência e valorize suas singularidades.

Em 2006, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde atuei como bolsista em projetos de pesquisa e extensão, participando da produção de materiais didáticos e relatórios científicos.

A inserção no mercado de trabalho, após a graduação, exigiu esforço redobrado para demonstrar minha capacidade técnica e pedagógica. Em 2011, iniciei atuação na área administrativa de uma instituição bancária e, em seguida, assumi a docência no Ensino Técnico. Simultaneamente, dediquei-me aos estudos para concursos públicos.

Em 2018, alcancei o sonho de ingressar no serviço público, assumindo cargo na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde atuei no projeto de criação do Núcleo de Apoio Pedagógico do Campus São Paulo. Nesse contexto, participei de iniciativas voltadas à acessibilidade e à implementação de políticas públicas de Acessibilidade e Inclusão para o Ensino Superior.

No ano seguinte, fui selecionada para atuar na Casa Civil da Presidência da República, com lotação na Imprensa Nacional, na área de capacitação e desenvolvimento de pessoas. Em 2020, passei a integrar a equipe do Programa Pátria Voluntária, vinculado à Secretaria Executiva da Presidência da República, atuando com projetos voltados à ajuda humanitária, à educação e à acessibilidade. Em 2021, fui aprovada em processo seletivo para o Ministério da Infraestrutura, assumindo a coordenação de ações educativas na Secretaria Nacional de Trânsito.

Entre o final de 2022 e fevereiro de 2024, atuei como *Designer* de Experiências de Aprendizagem na Escola Nacional de Administração Pública (Enap), desenvolvendo

curso presenciais, remotos e híbridos, voltados à formação e ao desenvolvimento de competências profissionais de servidores públicos. A experiência na Enap, especialmente minha participação nos comitês de acessibilidade, foi determinante para despertar o interesse em desenvolver esta pesquisa de mestrado.

Atualmente, retomei minhas atividades na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Escola Paulista de Medicina, onde atuo na assessoria pedagógica, colaborando com o planejamento e aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação, em articulação com as coordenações dos cursos. Ademais, sou membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do campus, o que reforça meu compromisso com a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e acessíveis.

Minha jornada é, sim, marcada por lutas e superações que frequentemente capturam a atenção, mas o legado que almejo deixar para as futuras gerações é de outra natureza.

Minha trajetória reflete as barreiras enfrentadas por diversas pessoas com deficiência diante de um capacitismo estrutural, tanto no âmbito profissional quanto educacional. Essa realidade, marcada pela normalização de limitações em detrimento do fomento à autonomia, ergueu obstáculos que este trabalho busca analisar e transpor. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de políticas e de uma educação efetivamente inclusiva, que não reproduza os estigmas históricos e sociais que impedem o desenvolvimento pleno. Trata-se de uma proposta prática de enfrentamento ao capacitismo forjado e disseminado no cotidiano das instituições de ensino.

Esta pesquisa vai muito além da minha vivência pessoal. É uma resposta contundente à impunidade que nos cerca. A quem devemos atribuir a culpa pela marginalização e pela defasagem de aprendizado das pessoas com deficiência no Brasil? A resposta reside na urgência de mudar paradigmas, de garantir o acesso irrestrito aos direitos fundamentais e à dignidade humana, desconstruindo séculos de institucionalização. Não se trata apenas de preconceito ou capacitismo; é sobre a construção de rampas concretas e a adoção de um olhar que respeite a identidade, sem jamais tentar ‘normalizar’ o que é intrinsecamente diferente.

O papel de vítima nunca me coube bem. Este trabalho é dedicado a cada pessoa com deficiência que ainda está marginalizada, presa em ambientes familiares capacitistas, ou encaixada à força em uma sociedade que a reduz a ‘minorias’. A palavra-chave aqui é respeito. É uma busca incansável por justiça social, em seu sentido mais amplo e transformador.

O desafio de escrever esta Dissertação é uma missão de desconstruir estigmas e esta introdução à minha trajetória acadêmica e profissional não busca ser um manual, uma vitrine para satisfazer a curiosidade alheia ou um modelo a ser copiado. Ela se manifesta como uma afirmação da minha própria diferença, livre de expectativas externas ou da necessidade de validação.

A urgência que a impulsiona reside na necessidade inadiável de erradicarmos, sem hesitação, a reprodução de discursos capacitistas contra pessoas com deficiência. Este é o pilar central e inegociável que motiva esta reflexão, um chamado à ação para desconstruir narrativas que marginalizam e invisibilizam. Minha existência, neste contexto, não é um objeto passivo de estudo, mas sim um catalisador para o fim de práticas de exclusão.

A presente Dissertação surge, portanto, do entrelaçamento de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. É fruto de uma trajetória marcada pela resiliência, pelo compromisso com a educação inclusiva e pela convicção de que é possível transformar realidades por meio do conhecimento, da escuta sensível e do engajamento em políticas públicas que garantam o direito à educação para todas as pessoas.

Em minha trajetória como aluna com deficiência na escola pública, a "infâmia" indicada por Lobo (2008), materializou-se no modo como o olhar institucional capturava minha existência. Como descreve a autora, a marca da infâmia é o que permite identificar e separar aquele que deve ser "vigiado e governado" (Lobo, 2008, p. 45). Assim, fui interpelada, primordialmente, por minha "marca" biológica, sendo reconhecida apenas tardiamente como um sujeito de possibilidades intelectuais e sociais.

Minha convicção de que o conhecimento e a escuta sensível são agentes de transformação social foi fortalecida por experiências formativas de alto impacto. No âmbito internacional, destaca-se a participação no *9th Annual CAST UDL Symposium*, ocorrido em julho de 2023, e no *Congreso Internacional: Inclusión, Internacionalización e Innovación en Educación*, no formato *online*, em setembro do mesmo ano. Este último, articulado à disciplina de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Educação, ministrada pela Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza, fundamentou minha produção técnica voltada à acessibilidade em materiais didáticos e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Aprofundando o olhar sobre a diferença, as contribuições nas disciplinas de Educação de Surdos: Estudos e Pesquisas Correlacionadas, Tópicos Especiais em Educação e Processos Formativos, sob a orientação da Profa. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker, foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Mais do que

conteúdos isolados, esses estudos funcionaram como o laboratório analítico necessário para conhecer e compreender as ferramentas teórico-metodológicas “foucaultianas”.

Foi a partir das discussões mediadas pela Profa. Liège que se tornou possível estruturar e operacionalizar conceitos-chave como governamentalidade, identidade, diferença e os paradoxos da inclusão. Essa base acadêmica, fundamentada nas perspectivas de Woodward (2014) Veiga-Neto (2007) e Skliar (2003) , foi decisiva para que fosse possível entender a inclusão não apenas como uma norma técnica ou burocrática, mas tensionada como um complexo campo de discursos e relações de poder.

Dessa forma, o referencial teórico adotado nesta Dissertação atua para desconstruir práticas tradicionais e assegurar que a educação especial na perspectiva da inclusão seja pensada a partir das especificidades de cada sujeito. Ao questionar os processos de normalização — que, segundo Veiga-Neto (2007), muitas vezes buscam incluir para melhor controlar ou apagar a alteridade — e ao valorizar a diferença como potência e marca de identidade (Woodward, 2014), a pesquisa propõe uma compreensão crítica sobre a singularidade linguística e os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Minha atuação docente também se expandiu para a formação de outros educadores ao atuar como tutora no Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UnB), sob a coordenação das professoras Dra. Cândida Beatriz Alves e Dra. Sinara Pollom Zardo. Essa experiência permitiu materializar o diálogo entre a teoria acadêmica e as demandas reais do cotidiano escolar.

Além da pesquisa teórica, minha trajetória estende-se à inovação em políticas públicas, exemplificada pela premiação em segundo lugar no *Datathon*: Pessoa com Deficiência no Serviço Público (Enap/2024). O projeto utiliza a governança participativa e o *accountability* para converter dados em impacto real na Educação Inclusiva. Assim, a pessoa com deficiência deixa de ser objeto da política para tornar-se sujeito ativo da governança participativa (modelo de gestão pública que rompe com a hierarquia tradicional em que o Estado decide sozinho) para incluir cidadãos, comunidades e organizações civis no processo de tomada de decisão.

O reconhecimento com o segundo lugar resultou na publicação de estratégias para a inclusão no setor governamental, unindo ciência de dados e cidadania. Finalmente, complementam esta jornada as reflexões fenomenológicas desenvolvidas na disciplina de Pesquisa Aplicada à Educação. Essa fundamentação metodológica foi significativamente enriquecida pela minha contribuição com a publicação do ‘Capítulo 3 – Ensaio sobre a fenomenologia’, constante na obra 'Pesquisa aplicada à educação: perspectivas em mapas

conceituais', lançada sob a égide do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, o capítulo produzido sintetiza ensaios que buscam compreender os fenômenos educativos em sua essência, consolidando, assim, uma visão integral, crítica e sensível sobre o direito à educação e à plena inclusão.

A construção da minha identidade como pesquisadora é inseparável das memórias de uma alfabetização marcada por barreiras segregacionistas, que operavam sob a lógica da exclusão. Essa trajetória não se resume a um histórico escolar, mas constitui o que Jorge Larrosa Bondía denomina como um saber da experiência. Para o autor, a experiência deve ser compreendida como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa, 2002, p. 21), distanciando-se de uma perspectiva puramente informativa ou de eventos externos desprovidos de sentido subjetivo. No contexto das Licenciaturas da UnB/UAB, essa vivência permite que minha imersão acadêmica seja também um exercício de reflexividade sobre como o ambiente virtual afeta e transforma o sujeito.

Ao pautar o modelo biopsicossocial da deficiência, busco deslocar a investigação do foco estritamente médico-biológico para a análise das barreiras atitudinais e tecnológicas que configuram os processos de in/exclusão. Conforme a perspectiva de Larrosa (2002), o saber da experiência exige uma postura de abertura e receptividade ao que é diferente, permitindo que a prática de pesquisa no ensino a distância seja um espaço de "pedagogia da experiência". Assim, minha atuação no mestrado não se limita ao cumprimento de requisitos formais, mas se consolida como um compromisso ético de transformar o que me "acontece" em uma análise crítica sobre as tramas de poder e subjetivação que regem a formação docente contemporânea.

INTRODUÇÃO

A ampliação da oferta de Educação Superior na modalidade a distância (EaD), especialmente por meio da iniciativa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), se configura como um importante avanço na democratização do acesso ao Ensino Superior no país. Essa modalidade tem permitido que um número cada vez maior de estudantes, sobretudo aqueles residentes em regiões afastadas dos grandes centros urbanos ou com mobilidade reduzida, possam ingressar e permanecer em cursos de nível superior. No entanto, apesar desse progresso, a efetivação do direito à educação para todos ainda

encontra barreiras importantes, particularmente no que diz respeito à inclusão plena de pessoas com deficiência.

Importante dizer que os desafios enfrentados por esse público vão além da simples disponibilização de vagas. Eles envolvem, sobretudo, questões estruturais e pedagógicas que afetam diretamente a permanência, o desempenho e a qualidade da experiência educacional desses estudantes. Entre os principais entraves estão a ausência de recursos de acessibilidade digital, a inadequação de materiais didáticos, a falta de formação específica dos docentes para o trabalho com a diferença, além da limitada articulação entre as diretrizes da política nacional de educação inclusiva e sua implementação nos cursos EaD oferecidos pela UAB.

Dessa forma, torna-se imprescindível voltar a atenção a uma análise crítica e aprofundada de como as políticas públicas de inclusão educacional vêm sendo operacionalizadas nesse contexto. É necessário verificar até que ponto os princípios da equidade e da acessibilidade estão sendo efetivamente incorporados às práticas institucionais e pedagógicas da EaD pública brasileira (Mateus de Lima; Manjinski, 2024; Mendes; Reis, 2021).

Mendes e Reis (2021) ressaltam que, embora o arcabouço normativo referente à inclusão educacional tenha avançado significativamente nos últimos anos, ainda se observam retrocessos pontuais e variações marcantes entre as diferentes regiões do país no que diz respeito à efetivação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Essas inconsistências revelam não apenas a fragilidade da implementação das diretrizes nacionais, mas também a necessidade urgente de ações articuladas entre os diversos níveis de governo, as instituições educacionais e a sociedade civil organizada, a fim de garantir o cumprimento pleno do direito à educação inclusiva em todo o território nacional.

Tais lacunas se tornam ainda mais evidentes quando se observa que, mesmo com a existência de dispositivos legais robustos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008), ainda são escassos os estudos que se dedicam à análise empírica da aplicação concreta dessas normativas no contexto da Educação a Distância (EaD). Em particular, se observa um *déficit* de investigações voltadas à realidade dos cursos de Licenciaturas, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, sob a responsabilidade do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead) da Universidade de Brasília (UnB).

Nesse sentido, Gallert e Pertille (2022) enfatizam a necessidade de pesquisas que não apenas examinem o arcabouço legal, mas também avaliem a efetividade das práticas institucionais voltadas à inclusão nos cursos EaD. A ausência de diagnósticos precisos sobre a execução das políticas públicas inclusivas no âmbito da formação docente a distância compromete a qualidade e a equidade no acesso à Educação Superior por parte dos estudantes com deficiência, reforçando a urgência de estudos que articulem os marcos legais, as diretrizes pedagógicas e as ações concretas de acessibilidade educacional em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Ainda, a literatura recente aponta lacunas significativas no campo da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior à distância, particularmente nos cursos de Licenciatura vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em primeiro lugar, se observa a carência de estudos empíricos que investiguem a aplicação efetiva das normativas inclusivas nos cursos de Educação a Distância (EaD), sobretudo sob a ótica dos centros responsáveis pela operacionalização da UAB. A seguir, é possível notar uma escassez de pesquisas que promovam a articulação entre a análise normativa e a avaliação crítica das práticas institucionais de suporte ao estudante com deficiência, o que limita a compreensão da eficácia dessas políticas em contextos educacionais concretos. Por fim, destaca-se a necessidade de investigações específicas sobre o curso de Pedagogia, considerando seu papel estratégico na formação inicial de professores e, conseqüentemente, na consolidação de práticas inclusivas em diferentes níveis da educação básica. Esses fatores evidenciam a relevância e a urgência de estudos que integrem análise normativa, avaliação institucional e experiências de inclusão na EaD, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade.

É nesse cenário que se situa a presente Dissertação, que tem como foco a seguinte problemática: como os discursos e práticas sobre acessibilidade e inclusão vem sendo produzidos nos cursos de Licenciaturas da UAB/UnB?

Seguindo tal exposição, tem-se que o objetivo geral do estudo consiste em: analisar como os discursos sobre acessibilidade e inclusão são constituídos e operam nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em formato EaD, e gerenciado pelo Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead) da Universidade de Brasília (UnB). Para desenvolver a referida pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) compreender como os cursos da UAB da UnB vem sendo constituídos; (ii) analisar as políticas direcionadas a

UAB na UnB; e (iii) analisar os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura do Cead UAB/UnB.

Neste sentido, a pesquisa se justifica pela premente necessidade de investigar e compreender os descompassos existentes entre o arcabouço legal vigente e a sua efetiva implementação no contexto da Educação a Distância (EaD), com ênfase especial na formação de professores. Tal enfoque é fundamental, uma vez que os profissionais formados nos cursos de Licenciatura são agentes estratégicos na garantia do direito à educação inclusiva, sendo responsáveis pela promoção de práticas pedagógicas que atendam à diferença e os ajustes razoáveis (Brasil, 2015, p.1) dos estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino.

Ao lançar um olhar sobre essa realidade específica, sobretudo no âmbito do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB do Cead/ UnB), esta pesquisa pretende identificar lacunas, desafios e potencialidades na aplicação das normativas inclusivas. A compreensão do assunto possibilitará não apenas o mapeamento das práticas institucionais vigentes, mas também o reconhecimento de obstáculos que comprometem a plena acessibilidade e equidade na formação docente a distância.

Dessa forma, a investigação contribui significativamente para o aperfeiçoamento das práticas institucionais relacionadas ao suporte e atendimento aos estudantes com deficiência na UAB/Cead-UnB, estimulando a adoção de estratégias pedagógicas e administrativas que promovam a efetiva inclusão. Além disso, os resultados poderão fornecer subsídios técnicos e empíricos para a formulação e revisão de políticas públicas mais eficazes, que considerem as especificidades da EaD e as demandas reais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Em última análise, esta pesquisa busca fortalecer a articulação entre legislação, prática institucional e desenvolvimento acadêmico, promovendo uma Educação Superior mais inclusiva, justa e acessível para todas as pessoas.

Para tanto, esta Dissertação está estruturada em quatro capítulos, organizados de modo a possibilitar uma compreensão progressiva do objeto de estudo. O Capítulo 1 constitui o referencial teórico, no qual são apresentados os fundamentos conceituais de inclusão e aspectos como ‘estudos culturais’, ‘governança’, ‘normalização’ e ‘acessibilidade policêntrica’; normativas legais das políticas públicas de inclusão, com ênfase na educação inclusiva no Ensino Superior, bem como nas especificidades inerentes à modalidade de Educação a Distância (EaD). Além disso, Já o Capítulo 2, dedicado à metodologia, descreve a abordagem adotada, o delineamento da pesquisa e os instrumentos

utilizados para a coleta de dados (análise documental), além dos procedimentos empregados na análise das informações obtidas., enquanto o Capítulo 3 mostra as políticas direcionadas à UAB na UnB e explicita a constituição dos cursos da UAB na UnB. O Capítulo 4 contempla a apresentação da análise dos resultados, oferecendo uma sistematização dos dados levantados junto ao Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB) e uma caracterização do estado atual da aplicação das normativas inclusivas no contexto investigado, à luz do referencial legal. Ainda neste Capítulo, se promove o diálogo entre os achados empíricos e a literatura especializada, discutindo as limitações da pesquisa realizada. A Conclusão e as Considerações Finais retomam as questões e as responde com base no que foi produzido durante o desenvolvimento da pesquisa e propõe recomendações voltadas à melhoria das práticas institucionais, bem como sugestões para investigações futuras no campo da inclusão educacional em cursos de Licenciatura na EaD.

Por fim, é apresentado o produto derivado dos estudos, ou seja, o modelo de um curso de curta duração, em formato *online*, denominado ‘Acessibilidade pedagógica em EaD: capacitação docente’, que objetiva levar aos professores em formação conhecimento sobre os aspectos políticos e legais que fundamentam a acessibilidade pedagógica.

Nesta Dissertação optou-se pelo não uso de notas de rodapé e pela descrição de termos técnicos entre parênteses ao longo do texto, adotando uma linguagem simples a fim de garantir a comunicação inclusiva e a eficácia dos leitores de tela. Essa escolha fundamenta-se na Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece em seu Art. 67 que os serviços de educação devem assegurar "oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes" (Brasil, 2015, p. 12). Além disso, a estratégia de acessibilidade digital aqui aplicada corrobora o Decreto nº 5.296/2004, que determina a eliminação de barreiras na comunicação e na informação para garantir que a pessoa com deficiência tenha "acesso às informações e comunicações" (Brasil, 2004, p. 5), promovendo a democratização do conhecimento acadêmico sem interrupções estruturais na leitura.

1 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DA UAB NA UnB: CAMINHOS, ESTRUTURAS E FUNDAMENTOS ANALÍTICOS

O currículo muitas vezes opera como uma tecnologia de representação que tenta traduzir o outro em termos conhecidos, ignorando que a diferença é, em essência, o que não pode ser totalmente capturado ou governado (Skliar, 2003, p. 128).

A consolidação da inclusão no Ensino Superior nas últimas décadas insere-se em um cenário marcado pela ampliação do acesso e pela crescente diversificação do perfil discente nas universidades. Contudo, conforme problematiza Carlos Skliar, o currículo frequentemente atua como uma tecnologia de representação que busca traduzir o outro em categorias previamente conhecidas, tentando enquadrar a diferença em formas já institucionalizadas de compreensão (Skliar, 2003). Nessa perspectiva, o desafio da inclusão ultrapassa a garantia do ingresso formal e envolve reconhecer que a diferença não pode ser plenamente capturada ou governada pelos dispositivos curriculares e normativos. Assim, a construção de ambientes universitários inclusivos requer a criação de condições institucionais que assegurem permanência, participação e aprendizagem significativa, demandando transformações que atravessam dimensões pedagógicas, organizacionais e políticas das universidades. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) desponta como estratégia relevante para a democratização do Ensino Superior, especialmente por meio de políticas voltadas à interiorização e à ampliação das oportunidades educacionais em territórios historicamente afastados dos grandes centros acadêmicos.

No contexto brasileiro, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa um dos principais mecanismos de expansão da EaD pública, articulando políticas nacionais, instituições federais de Ensino Superior e polos de apoio presencial distribuídos territorialmente. Entretanto, compreender a constituição dos cursos ofertados nesse âmbito exige ultrapassar interpretações restritas à dimensão tecnológica ou administrativa, reconhecendo que tais cursos resultam de processos complexos que articulam políticas públicas, racionalidades institucionais e práticas pedagógicas orientadas por diferentes concepções de inclusão, acessibilidade e governança educacional.

Sob essa perspectiva, a análise proposta neste capítulo parte do entendimento de que a constituição dos cursos da UAB na Universidade de Brasília (UnB) se configura como fenômeno multiescalar, atravessado por dimensões macro, relacionadas às políticas públicas e aos marcos normativos; meso, vinculadas aos arranjos institucionais e às formas de governança universitária; e micro, associadas às práticas pedagógicas, aos ambientes de aprendizagem e às experiências formativas concretas. Tal abordagem permite compreender que a inclusão no Ensino Superior não se restringe à presença de dispositivos legais ou

técnicos, mas envolve disputas de sentidos, modos de organização institucional e processos contínuos de negociação entre diferentes atores e saberes.

Dessa forma, este capítulo se encontra estruturado a partir de uma lógica analítica que articula fundamentos teóricos e análise institucional. Inicialmente, são apresentados os referenciais conceituais, contemplando os debates sobre inclusão no Ensino Superior, os aportes dos Estudos Culturais e governança, os quais permitem problematizar as relações entre inclusão, normalização e gestão educacional. Em seguida, o capítulo avança para a análise das tensões entre emancipação e regulação presentes nas políticas inclusivas, bem como para a discussão da acessibilidade policêntrica como princípio organizador das práticas institucionais contemporâneas. Na sequência, são examinados os caminhos e as estruturas que conformam a constituição dos cursos da UAB na UnB, articulando-os às políticas públicas de inclusão e às especificidades da Educação a Distância. Por fim, a EaD é analisada como dispositivo político-pedagógico de democratização do acesso e de produção de novas formas de governança educacional, culminando em uma síntese analítica que orienta o encadeamento com o capítulo seguinte.

Assim, o capítulo busca demonstrar que a constituição dos cursos da UAB na Universidade de Brasília não pode ser compreendida apenas como resultado de diretrizes administrativas ou tecnológicas, mas como processo complexo e multiescalar, no qual políticas públicas, racionalidades institucionais e práticas pedagógicas se articulam na produção de modos específicos de inclusão no Ensino Superior.

Nesse sentido, o presente capítulo busca evidenciar que a configuração dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília ultrapassa a simples operacionalização de diretrizes administrativas ou tecnológicas. Trata-se de um processo que deve ser compreendido como uma articulação complexa e multiescalar, no qual a efetividade das políticas públicas é potencializada por estruturas consistentes de governança e por mecanismos de *accountability*, entendidos como dispositivos de transparência, prestação de contas e responsabilização. Nesse contexto, a política de acessibilidade na UnB passou por significativa reconfiguração institucional com a transição do antigo Programa de Apoio aos Alunos com Necessidades Especiais (PAA) para a criação da Diretoria de Acessibilidade (Daces), que passa a centralizar e institucionalizar as ações de inclusão nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Ainda que a universidade não adote o modelo descentralizado de Núcleos de Acessibilidade (NAIs), a Daces se consolida como núcleo estratégico de coordenação, articulando comissões de acessibilidade nas unidades acadêmicas e garantindo alinhamento com demandas

específicas de cada curso. Tal arranjo possibilita a oferta de suporte abrangente, que inclui desde o acompanhamento pedagógico e psicossocial — voltado a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades — até intervenções em acessibilidade digital e arquitetônica, com vistas à permanência qualificada e ao sucesso acadêmico da comunidade universitária.

Nesse quadro, a consolidação de uma rede participativa revela-se condição indispensável para assegurar que a pessoa com deficiência não seja apenas destinatária das políticas, mas sujeito ativo na construção de sua própria trajetória acadêmica. Essa perspectiva de governança participativa viabiliza a efetivação dos ajustes razoáveis, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (2015), ao transformar o monitoramento de dados em práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da justiça social e da valorização das diferenças. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como mera resposta normativa ou operacional, passando a exigir o aprofundamento de seus fundamentos teórico-conceituais, os quais sustentam a produção de modos específicos de inclusão no Ensino Superior, conforme será discutido na seção seguinte.

1.1 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A inclusão de pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro é um processo dinâmico que reflete a evolução das normativas legais e pedagógicas. Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabeleceu o dever do Estado com o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o arcabouço jurídico tem buscado garantir que a educação não seja apenas um acesso formal, mas uma experiência de direito e cidadania.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Em seu Capítulo V, a LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos educandos.

Art. 58

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 1996).

Essa flexibilização é a base para que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) deixem de ser documentos estáticos e passem a prever a adaptação necessária à singularidade de cada estudante.

No âmbito da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e as normativas específicas para as Licenciaturas reforçam a necessidade de que o futuro educador esteja preparado para lidar com a diversidade. A inclusão, sob a luz da ‘matriz de experiência’ de Lopes e Morgenstern (2016), exige que as Licenciaturas transcendam o ensino de técnicas

assistivas e promovam uma reflexão ética sobre a alteridade, capacitando o professor a mediar o conhecimento em salas de aula heterogêneas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, atua como balizador das competências e habilidades essenciais. Embora seja um documento de caráter geral, a BNCC pressupõe a equidade como princípio fundamental. Ela orienta que o currículo deve ser inclusivo "ao reconhecer que as necessidades dos alunos são diferenciadas" (Brasil, 2018), demandando que as escolas e universidades adaptem seus PPCs para garantir que os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam alcançados por todos, respeitando os ritmos e as formas de aprender de cada sujeito.

Desse modo, a articulação entre a LDB, a BNCC e as Diretrizes das Licenciaturas configura um ecossistema normativo que interpela as instituições de ensino a assumirem uma postura ativa e estruturante frente à inclusão. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ocupar o lugar de uma pauta extraordinária ou suplementar e passa a constituir o eixo organizador da gestão pedagógica, na medida em que o acolhimento à deficiência e à diferença é compreendido como uma oportunidade de qualificação do ensino para toda a coletividade.

Entretanto, para que essa centralidade não se restrinja ao plano formal das normativas, torna-se necessário aprofundar os fundamentos que sustentam o próprio conceito de inclusão no Ensino Superior. Isso implica deslocar o debate do campo estritamente legal para o campo conceitual e epistemológico, interrogando os sentidos atribuídos à diferença, à acessibilidade e à formação. É nesse movimento que se insere a subseção seguinte, dedicada aos fundamentos conceituais da inclusão no Ensino Superior, a partir dos quais se tornam inteligíveis as práticas, discursos e políticas analisadas ao longo deste estudo.

Conforme destacam Macêdo e Vasconcelos (2023) autores ligados aos Estudos Culturais, o processo inclusivo requer a articulação de cinco domínios fundamentais, os quais devem ser integrados de maneira sistêmica e não fragmentada. O primeiro domínio refere-se às estruturas institucionais, que compreendem políticas institucionais claras, normativas, regimentos, comissões e núcleos de acessibilidade, além do fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com os princípios da equidade e da diferença.

O segundo domínio corresponde ao desenho curricular, que precisa ser concebido a partir de pressupostos flexíveis e acessíveis, fundamentados em abordagens críticas e em metodologias de desenho universal, e que correspondem a abordagens de planejamento que orientam a concepção de ambientes, produtos, serviços e práticas educacionais desde sua

origem, de modo a contemplar a diferença humana e reduzir barreiras de acesso, participação e aprendizagem. No campo educacional, esse enfoque se materializa no Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe a organização do currículo e das estratégias pedagógicas com múltiplas formas de engajamento, representação das informações e expressão do conhecimento, possibilitando maior flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem e ampliando as oportunidades de participação para todos os estudantes (CAST, 2018). Isso implica repensar os conteúdos, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, de modo a contemplar diferentes repertórios culturais, estilos de aprendizagem e condições participativas (Macêdo; Vasconcelos, 2023).

No terceiro domínio, é destacada a avaliação inclusiva, que demanda a superação de formatos homogêneos e padronizados de aferição de desempenho, priorizando instrumentos sensíveis à diferença cultural e cognitiva dos estudantes. Avaliar de forma inclusiva não significa relativizar critérios, mas garantir que eles possam reconhecer e valorizar trajetórias distintas de aprendizagem (Macêdo; Vasconcelos, 2023).

O quarto domínio refere-se às comunidades acadêmicas, compreendidas como espaços culturais e relacionais nos quais se constituem identidades, pertencimento e redes simbólicas de apoio entre estudantes e demais atores institucionais. Nesse sentido, a literatura sobre permanência no Ensino Superior destaca que a integração social e acadêmica dos estudantes é fortemente influenciada pela qualidade das interações cotidianas e pelo grau de identificação com a cultura institucional, fatores que impactam diretamente a participação e a continuidade dos estudos (Tinto, 1993; Thomas, 2002). Sob essa perspectiva, a inclusão não se restringe às práticas pedagógicas formais, mas envolve a construção de comunidades de prática e de aprendizagem que favoreçam a participação significativa dos sujeitos e a produção compartilhada de sentidos e identidades (Wenger, 1998). Assim, a promoção de culturas institucionais inclusivas requer ações que ultrapassem ajustes curriculares ou tecnológicos, incorporando estratégias voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais, do diálogo entre sujeitos diversos e da consolidação de ambientes institucionais que estimulem aprendizagem, pertencimento e participação (Booth; Ainscow, 2011).

Por fim, o quinto domínio envolve as trajetórias acadêmicas de sucesso, que não podem ser pensadas apenas por indicadores quantitativos de desempenho, mas devem abarcar a permanência qualificada, o desenvolvimento integral dos sujeitos e a superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais.

Adotar essa perspectiva integrada permite romper com abordagens assistencialistas, nas quais a inclusão é tratada como um conjunto de adaptações pontuais ou concessões individuais. Ao contrário, exige uma mudança paradigmática no modo como as instituições de Ensino Superior se organizam, produzindo sentidos de pertencimento, justiça social e democratização do acesso e da permanência.

No Brasil, o acesso foi ampliado sobretudo por ações afirmativas, como as cotas, e pela expansão do Ensino Superior público e privado. Matos de Oliveira, Pochmann e Rossi (2022) mostram que, entre 2001 e 2015, aumentou a participação de estudantes negros e de renda baixa, especialmente fora do eixo Sul-Sudeste. Adicionalmente, dados do Censo Superior evidenciam avanços na representatividade, ainda que persistam desigualdades nos índices de titulação.

Entretanto, garantir acesso sem investir em mecanismos eficazes de permanência compromete os resultados. Silva e Carvalho (2021) apontam lacunas entre o discurso inclusivo e as condições concretas, especialmente no caso de estudantes com deficiência, alertando que a transição para o Ensino Superior falha quando as normas e infraestruturas não se efetivam. Lustosa e Ribeiro (2020) reforçam que docentes carecem de reconfiguração metodológica e formação para atuar com estudantes com deficiência, limitando sua atuação pedagógica.

Desta feita, compreende-se que a inclusão deixa de ser concebida como uma adaptação pontual, restrita a ajustes técnicos ou intervenções localizadas, e passa a se afirmar como princípio estruturante das práticas acadêmicas e das configurações institucionais. Nesse deslocamento, a inclusão implica não apenas reorganizar procedimentos, mas também reconfigurar os modos pelos quais a universidade reconhece, produz e legitima seus sujeitos.

Tal movimento conduz, necessariamente, à problematização das categorias que sustentam a vida universitária, especialmente aquelas relacionadas à constituição das identidades, às dinâmicas da diferença e aos sentidos de pertencimento. Afinal, incluir não se limita a garantir acesso ou permanência, mas envolve disputar quem pode ser reconhecido como parte legítima da comunidade acadêmica e em quais termos. É nesse horizonte que se insere a subseção seguinte, dedicada a discutir identidade, diferença e pertencimento no Ensino Superior, como dimensões centrais para a compreensão dos processos inclusivos contemporâneos.

1.2 IDENTIDADE, DIFERENÇA E PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Os Estudos Culturais (*Cultural Studies*) emergem como campo interdisciplinar fundamental para compreender como as dimensões simbólicas, identitárias e de poder influenciam processos de inclusão no Ensino Superior. Ao examinar práticas, discursos e subjetividades culturais dentro das instituições universitárias, esta análise revela barreiras e possibilidades para a construção de uma cultura inclusiva.

A compreensão da deficiência tem passado por uma transição profunda: de uma condição puramente clínica para uma identidade cultural e política. Utilizando o pensamento de Stuart Hall, podemos romper com a visão essencialista de que a pessoa com deficiência possui uma identidade estática ou ‘incompleta’ por natureza. Como aponta Hall (2006), a ideia de uma identidade plenamente unificada e coerente é uma fantasia; na realidade, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis.

No caso das pessoas com deficiência, essa perspectiva é libertadora. A identidade não é algo inato, mas formada ao longo do tempo por processos inconscientes e interações sociais. Assim, ser ‘pessoa com deficiência’ não é um destino biológico, mas um processo de tornar-se influenciado pelas barreiras e representações da sociedade.

Hall rompe com a visão essencialista de que um indivíduo nasce com uma identidade pronta (seja ela racial, nacional ou de gênero). Ele afirma:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Em vez disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Nas palavras do autor:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (Hall, 2006, p. 38).

Sob a ótica de Stuart Hall (2006), o conceito de diferença se torna o alicerce para compreender a deficiência para além da lógica do *déficit* ou da patologia. Afastar-se de uma visão puramente médica significa entender que a identidade da pessoa com deficiência, de forma análoga às identidades diaspóricas, não busca o retorno a uma suposta ‘normalidade’ perdida ou a cura de um corpo considerado incompleto. Pelo

contrário, essa identidade emerge das tensões contínuas e do hibridismo entre a biologia do corpo e as barreiras do ambiente, consolidando-se como uma construção social única.

Nesse sentido, a diferença é interpretada como uma força produtiva e criativa. Ela não é um silenciamento, mas o que gera novas gramáticas de existência: a riqueza da cultura surda, a simbiose com tecnologias assistivas e as formas singulares de processamento da neurodivergência são exemplos de como a deficiência ressignifica o ocupar espaços.

Ademais, a identidade da pessoa com deficiência funciona como um ‘ponto de apego temporário’. Isso implica reconhecer que o indivíduo não é definido exclusivamente pela sua limitação física ou sensorial; ele habita múltiplas posições de sujeito, sendo simultaneamente trabalhador, artista, pai, mãe ou ativista. A deficiência é, portanto, apenas uma das diversas camadas que compõem uma subjetividade vasta e complexa.

Em última análise, reconhecer a diferença significa aceitar que a deficiência não é um erro sistêmico a ser corrigido, mas o motor de transformação cultural. Ela desafia a sociedade a abandonar a busca por uma padronização humana irreal e a abraçar a pluralidade como a verdadeira condição da experiência pós-moderna.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, a deficiência deixa de ser vista como uma patologia individual para ser compreendida como uma construção social, uma vez que, para o autor, o currículo tradicional opera como um mecanismo de controle que busca a homogeneidade. Nesse sentido, Silva (2011, p. 83) argumenta que "a normalização é o processo através do qual o poder se manifesta, não pela repressão, mas pela produção de identidades conforme a um padrão estabelecido". Assim, ao ressignificar a deficiência, o autor convida o educador a abandonar a busca pela padronização e a celebrar a multiplicidade das formas de existência humana, reconhecendo que a diferença não é uma ‘falta’ a ser corrigida, mas uma marca identitária que questiona as fronteiras do que a sociedade define como normal.

A pedagogia tradicional, ao buscar a organização do ambiente escolar, frequentemente recorre a classificações rígidas que simplificam a complexidade da experiência humana. Segundo Silva (2011, p. 82), "a estratégia da pedagogia oficial e da educação em geral para lidar com a ambivalência e com a diferença tem sido o seu aprisionamento em categorias binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, normal/anormal". Esse binarismo não é apenas uma ferramenta didática, mas um exercício de poder que estabelece uma hierarquia onde um dos polos é sempre lido como a ‘norma’ e o outro como o ‘desvio’. No caso da inclusão,

essa lógica acaba por marginalizar o aluno com deficiência ao rotulá-lo como o ‘anormal’, ignorando que a diferença é uma característica fluida e inerente à coletividade.

Assim, sob a perspectiva de Silva (2011), aponta para a necessidade de que a educação rompa com essas grades conceituais, de modo a reconhecer a pluralidade de identidades sem submetê-las a enquadramentos binários ou oposições excludentes. Trata-se de um deslocamento que não apenas amplia o campo do reconhecimento, mas tensiona os próprios modos pelos quais a diferença é nomeada, organizada e legitimada no interior das práticas educativas.

Entretanto, esse reconhecimento da pluralidade não está isento de ambiguidades, sobretudo quando a diversidade é incorporada de forma superficial ou discursiva, sem efetivamente transformar as relações pedagógicas e institucionais. É nesse ponto que se torna necessário avançar para uma perspectiva que problematize os limites de uma diversidade meramente retórica, colocando em evidência a centralidade da alteridade como experiência ética e política. Nesse sentido, a subseção seguinte dedica-se à discussão sobre alteridade e crítica à diversidade retórica, aprofundando as tensões entre reconhecimento, diferença e transformação no Ensino Superior.

1.2.1 Alteridade e crítica à diversidade retórica

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar exige uma mudança de paradigma que vai além da simples presença física desses sujeitos nas salas de aula regulares. Segundo Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001), a diversidade é frequentemente interpretada sob uma lógica de ‘alteridade deficitária’, onde o outro é visto como alguém a ser corrigido ou normalizado para se adequar aos padrões vigentes.

Os autores provocam uma reflexão crítica sobre como a escola lida com a diferença. Em vez de celebrar a pluralidade humana, muitas vezes as instituições operam sob o conceito do ‘outro como fonte de todo mal’ ou como um objeto de tolerância benevolente, o que mascara a exclusão real. No contexto da deficiência, Skliar e Duschatzky argumentam que "a diversidade se torna um conceito retórico se não houver uma revisão profunda das representações que construímos sobre quem é o 'normal' e quem é o 'outro'" (2001, p. 121).

Dessa forma, a verdadeira inclusão não se resolve com técnicas pedagógicas isoladas, mas sim com a desconstrução da ideia de que existe uma identidade ‘padrão’ a

qual todos devem aspirar. Como afirmam os autores, "o problema não está na diversidade, mas na forma como a traduzimos em desigualdade e em processos de exclusão camuflados de integração" (Duschatzky; Skliar, 2001, p. 135). Portanto, incluir requer um olhar sensível que reconheça a alteridade como uma potência, e não como um obstáculo ao ensino.

No contexto da EaD, o risco da padronização é acentuado pela mediação tecnológica, que muitas vezes prioriza a eficiência da transmissão de conteúdos em detrimento da experiência do encontro. Skliar (2003) critica a tendência educacional de transformar o 'outro' em um objeto de estudo, alguém que deve ser tolerado ou 'incluído' em um sistema que não se altera. Para o autor, a diferença não é um problema a ser resolvido, mas uma existência que nos interroga. Assim, um PPC de Licenciatura deve ser questionado se sua estrutura curricular permite o surgimento do imprevisto e do diálogo autêntico, ou se as interações em fóruns e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são meros simulacros de presença, onde 'o outro não está aí' de fato.

Muitos projetos pedagógicos focam na descrição técnica de competências e habilidades, tratando a diferença como uma categoria diagnóstica (o aluno com deficiência, o aluno de minoria étnica, etc.). Skliar alerta para o perigo de inventar um 'outro' que serve apenas para reafirmar a nossa própria normalidade:

A pedagogia da diferença não é uma pedagogia sobre os outros; é uma pedagogia que se pergunta sobre nós mesmos, sobre nossa própria representação sobre os outros" (Skliar, 2003, p. 132).

Nas Licenciaturas EaD, essa reflexão é vital. O currículo não pode se limitar a disciplinas isoladas de Libras ou Educação Inclusiva como se fossem 'manuais de instrução' para lidar com o 'exótico'. A análise do PPC deve identificar se há uma transversalidade ética que prepare o futuro docente para a escuta. Se o projeto pedagógico foca excessivamente na auto aprendizagem solitária e na correção automatizada, ele corre o risco de ignorar a dimensão ética do rosto do outro, transformando a educação em um processo de processamento de informações, e não de formação humana.

Para Lopes e Morgenstern (2016, p. 23), a inclusão deve ser entendida como uma "matriz de experiência", o que significa que ela molda a forma como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros dentro do espaço educativo. Ao elaborar um PPC, as instituições de ensino frequentemente focam na norma e na produtividade, mas as autoras alertam que a inclusão "constitui-se em um modo de vida, em uma forma de governar a nós mesmos e

aos outros" (Lopes; Morgenstern, 2016, p. 25). Portanto, o Projeto Pedagógico precisa prever espaços onde a diferença não seja algo a ser 'corrigido' para se adequar ao padrão, mas uma condição inerente ao processo formativo.

A matriz de experiência proposta pelas autoras sugere que a inclusão opera em uma lógica de governamentalidade, onde as práticas escolares buscam gerir os riscos da exclusão. No entanto, para que o PPC seja efetivamente inclusivo, ele deve transcender a 'vontade de incluir' puramente burocrática. Como apontam as autoras, a inclusão "não é algo que se dá de uma vez por todas, mas algo que se faz e se refaz permanentemente nas relações" (Lopes; Morgenstern, 2016, p. 30). Isso implica que o currículo deve ser flexível e sensível às subjetividades, permitindo que a experiência da deficiência ou da diferença seja integrada como um saber legítimo, e não apenas como uma barreira técnica a ser transposta por recursos de acessibilidade.

Dessa forma, a inclusão nos PPCs deve ser pensada como uma ética da alteridade. Ao invés de apenas listar tecnologias assistivas, o documento deve refletir sobre como as práticas pedagógicas produzem identidades. Se a inclusão é uma matriz, ela é o solo onde brotam as possibilidades de ser aluno e ser professor na contemporaneidade, exigindo que o projeto pedagógico "interrogue as verdades que sustentam a normalidade" (Lopes; Morgenstern, 2016, p. 32) e abra caminhos para uma educação que acolha a multiplicidade de existências sem tentar neutralizá-las.

Se, para os Estudos Culturais, a identidade é produzida nas relações simbólicas e na diferença (Hall, 2006), a perspectiva 'foucaultiana' permite compreender como essas mesmas diferenças são atravessadas por dispositivos de poder que buscam normalizar, regular e governar os sujeitos no interior das instituições educacionais.

Neste viés, os estudos culturais fornecem instrumentos analíticos para compreender como saberes hegemônicos e conhecimento acadêmico impõem critérios de pertencimento e exclusão, exigindo políticas institucionais deliberadas e estruturas que reconheçam a multiplicidade cultural e epistêmica. Essa abordagem crítica é essencial para problematizar a ilusão de neutralidade nas práticas institucionais e para promover uma inclusão que transcenda a retórica e se materialize em mudanças simbólicas, cognitivas e espaciais (Santos, 2024; Louzada; Martins, 2022).

Segundo Macedo e Freitas (2023), estudos culturais analisam relações de poder, representações simbólicas e processos identitários em contextos institucionais. No Ensino Superior, essa abordagem ilumina como o 'outro' culturalmente definido é construído e posicionado, influenciando a participação e o pertencimento de estudantes historicamente

minoritários. Interculturalidade crítica, por sua vez, aponta para a necessidade de transcender abordagens funcionais e relacionais, enfocando as assimetrias históricas e estruturais presentes nas instituições universitárias.

É fato que a simples presença da diferença na sala de aula não garante inclusão real: quando diferenças culturais são percebidas como cargas cognitivas ou ameaças à identidade, emergem processos de grupos de estudantes que são percebidos como diferentes em relação ao padrão dominante da cultura acadêmica, isto é, aqueles que não correspondem às normas consideradas ‘hegemônicas’ dentro da universidade. Isso demanda intervenções que problematizam como a cultura acadêmica naturaliza identidades dominantes (Macedo; Freitas, 2023).

Os estudos contemporâneos oferecem aportes significativos para a compreensão das dinâmicas de inclusão no Ensino Superior, sobretudo no que tange às dimensões culturais e interculturais. Por exemplo, no contexto da pandemia de COVID-19, evidenciou-se que diversas instituições de Ensino Superior apresentaram suporte cultural insuficiente aos estudantes, o que revelou a urgência na formulação e implementação de políticas institucionais com orientação explícita para a promoção da interculturalidade (Wang; Liu, 2024).

De forma paralela, investigações realizadas em cursos vinculados às indústrias criativas no Reino Unido demonstraram a utilização dos aportes teóricos dos estudos culturais como ferramenta para potencializar o engajamento social e cultural dos estudantes. Nesse cenário, destacaram-se práticas pedagógicas inovadoras, tais como o desenho curricular compartilhado, a inserção de estágios em comunidades locais e a adoção de processos avaliativos diversificados, os quais se mostraram eficazes na promoção de aprendizagens socialmente contextualizadas e culturalmente sensíveis (Nascimento; Silva; Silva, 2023; Penteado; Bridi; Filietaz, 2023; Riedner; Pischetola, 2021).

Adicionalmente, a literatura recente tem evidenciado que a construção do sentimento de pertencimento (*sense of belonging*) no ambiente universitário está intrinsecamente associada à constituição de espaços educativos que sejam culturalmente responsivos e participativos. Tal processo implica o desenvolvimento de currículos que reconheçam e valorizem saberes oriundos de comunidades, o fortalecimento de práticas pedagógicas que dialoguem com demandas sociais concretas e a promoção da reflexividade crítica acerca das estruturas de poder que perpassam as dinâmicas institucionais (Rossato *et al.*, 2024; McArthur, 2023).

Além disso, a pedagogia comunitária e engajada emerge, nesse contexto, como estratégia formativa capaz de articular conhecimentos acadêmicos e saberes culturais, ao promover o envolvimento discente em projetos comunitários. Tal perspectiva favorece não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento crítico, ancorado na relevância social e no compromisso ético com a transformação dos territórios e coletividades (Rossato *et al.*, 2024).

Outra dimensão fundamental reside na formação docente crítica sobre cultura e poder, que pressupõe a reflexão sistemática acerca de representações, estereótipos e vieses presentes nas práticas pedagógicas e institucionais. Essa formação busca consolidar práticas educativas que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças, sem, contudo, subjugar-las a perspectivas normativas ou hegemônicas (McArthur, 2023).

Paralelamente às práticas pedagógicas, o fortalecimento de instrumentos e políticas institucionais se revela igualmente indispensável. A avaliação institucional contínua de práticas inclusivas e políticas culturais constitui-se como mecanismo estratégico para o diagnóstico, monitoramento e aprimoramento das ações, promovendo uma cultura institucional pautada na equidade e na diferença (Wang; Liu, 2024).

Ademais, se destaca a necessidade do reconhecimento formal e material de saberes não hegemônicos, como as matrizes epistemológicas afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Este reconhecimento, além de estar alinhado a marcos legais, como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei nº 12.711– Lei das Cotas (Brasil, 2012), constitui-se como elemento estruturante para a construção de currículos antirracistas, decoloniais e socialmente comprometidos (Silva; Carvalho, 2021).

A valorização e manutenção de infraestruturas culturais, como centros de cultura, festivais, coletivos artísticos e espaços de produção cultural, desempenha um papel central na consolidação de ambientes universitários mais inclusivos. Esses espaços atuam como dispositivos de reconhecimento simbólico, fortalecimento identitário e promoção da diferença cultural, ampliando as possibilidades de construção de uma universidade socialmente referenciada e culturalmente plural.

Dentre as estratégias consideradas promissoras para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas e culturalmente sensíveis no Ensino Superior, destacam-se três abordagens que têm se mostrado particularmente eficazes na literatura contemporânea. A primeira se refere ao desenho curricular compartilhado, concebido como um processo colaborativo de construção dos conteúdos programáticos, no qual estudantes e agentes culturais participam ativamente da elaboração das propostas pedagógicas. Essa perspectiva

favorece a incorporação de vivências locais, saberes minoritários e epistemologias diversas, rompendo com a lógica hierárquica de produção e validação do conhecimento (Nascimento; Silva; Silva, 2023; Penteado; Bridi; Filietaz, 2023; Riedner; Pischetola, 2021).

Já no que tange às dimensões estruturais da promoção da inclusão no Ensino Superior, se destaca a centralidade de instrumentos e políticas institucionais como vetores fundamentais para a consolidação de ambientes educacionais culturalmente diversos e socialmente justos.

Desta feita, torna-se imperativo transcender a dicotomia entre a diversificação meramente estética ou simbólica e a efetiva transformação institucional. Isso implica incorporar, de forma crítica, consistente e permanente, práticas pedagógicas, políticas acadêmicas e culturas institucionais que não apenas reconheçam a diferença mas que sejam estruturalmente moldadas por ela, de modo a promover rupturas com processos históricos de exclusão e desigualdade (Nascimento; Silva; Silva, 2023; Penteado; Bridi; Filietaz, 2023; Riedner; Pischetola, 2021).

Finalmente, os estudos culturais oferecem um arcabouço teórico-metodológico potente para refletir, construir e avaliar processos de inclusão no Ensino Superior. Para que a diferença cultural deixe de ser apenas um atributo demográfico e se torne um ativo transformador, se faz necessário desenvolver currículos pluralizados e cocriados; capacitar docentes no reconhecimento crítico de poder simbólico; construir espaços e políticas institucionais que legitimem saberes minoritários; e promover engajamento comunitário e projetos culturais que reforcem o pertencimento sensível às diferenças.

A inclusão universitária envolve, portanto, processos culturais e simbólicos que ultrapassam o acesso formal, exigindo reconhecimento da diversidade epistemológica e produção de pertencimento acadêmico.

Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) assumem papel central, na medida em que materializam, no plano institucional, os discursos sobre identidade, diferença e inclusão amplamente debatidos no campo dos Estudos Culturais. Mais do que instrumentos administrativos, os PPCs configuram-se como artefatos discursivos que expressam determinadas concepções de sujeito, aprendizagem e normalidade, constituindo-se, assim, em espaços privilegiados para observar como a diferença é reconhecida, regulada ou, por vezes, silenciada no interior das políticas e práticas acadêmicas.

Observa-se que essa materialização não é neutra: ela se inscreve em relações de poder que operam por meio de normas, classificações e dispositivos de controle, orientando condutas e produzindo subjetividades. É nesse ponto que a análise dos PPCs demanda um aprofundamento teórico que permita compreender como tais documentos participam de processos mais amplos de regulação da vida acadêmica. A subseção seguinte, então, avança para a discussão sobre governamentalidade e normalização na educação superior, evidenciando os mecanismos pelos quais a inclusão se articula a estratégias de controle, ordenamento e produção de sujeitos no contexto universitário.

1.3 GOVERNAMENTALIDADE E NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O termo governamentalidade, cunhado por Michel Foucault, refere-se à ‘arte de governar condutas’ e engloba tanto racionalidades governamentais quanto tecnologias de governo que permitem a condução dos sujeitos pelo aparelho estatal e por outros dispositivos sociais. Na obra ‘Em defesa da sociedade’ (1999), traduzido por Maria Ermantina Galvão em 1999, Foucault discute a passagem do poder soberano ao poder disciplinar e, posteriormente, à biopolítica, mostrando como o governo das populações se realiza pela regulação das vidas e pela produção de normas. Já em ‘Os anormais’ (2001), com tradução de Eduardo Brandão em 2001, o autor revela como os mecanismos de normalização se tornam centrais à constituição das instituições modernas — inclusive as educacionais —, que produzem sujeitos ditos normais e anormais a partir de critérios de conduta, desempenho e produtividade.

Em contextos educacionais, a governamentalidade pode ser compreendida como o modo pelo qual políticas públicas e normas institucionais instituem padrões, classificam diferenças e operam a gestão dos corpos e saberes em prol de um determinado ideal social (Vong; Lo, 2023). No Ensino Superior, essa racionalidade se manifesta por meio de dispositivos como cotas, normas de acessibilidade e programas de permanência, os quais, embora voltados à inclusão, funcionam dentro de uma lógica normativa e disciplinar. Tais práticas, imbricadas em saberes técnicos e administrativos, sustentam regimes de verdade que produzem critérios de normalidade e diferenciação, alinhando-se a um modelo neoliberal de gestão acadêmica e social.

Ao problematizar a inclusão universitária, Martins (2023) propõe que a governamentalidade, associada à biopolítica, atua para normalizar a diferença por meio do ativismo judicial e legislativo, impulsionando ações que ampliam direitos, mas também

reproduzem dispositivos de controle sobre os corpos dos sujeitos com deficiência. Essa racionalidade normativa ecoa as análises foucaultianas sobre o papel das instituições disciplinares: mecanismos aparentemente emancipatórios acabam por operar como instrumentos de vigilância e classificação.

Tais dispositivos reguladores envolvem avaliações, protocolos pedagógicos e métricas institucionais que disciplinam estudantes e professores, reforçando uma racionalidade que reduz a diferença à condição de caso especial, sob o pretexto da inclusão. Em ‘Os anormais’ (2001), Foucault demonstra como a norma se torna o principal instrumento de poder moderno — e, ao ser transposta para o campo educacional, legitima processos sutis de exclusão sob o disfarce da adaptação.

A visão ‘foucaultiana’ impõe uma leitura crítica: políticas inclusivas podem tanto garantir o acesso quanto promover formas sutis de exclusão, por meio da normalização disciplinar (Veiga-Neto; Lopes, 2007). No Ensino Superior, isso significa reconhecer o risco de que cotas e adaptações sejam instrumentalizadas dentro de uma lógica estatal de eficiência e vigilância (Silva; Sardagna, 2024). Ao mesmo tempo, o ativismo legislativo e judicial pode ser interpretado como estratégia de contraconduta, nos termos ‘foucaultianos’, ao resistir e redefinir os limites da governamentalidade vigente (Martins, 2023).

A racionalidade normatizante na Educação Superior Inclusiva consolidou-se com o avanço de marcos legais, como a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que fomentaram políticas institucionais voltadas à acessibilidade. Contudo, a materialização dessas políticas ocorre muitas vezes sob uma lógica procedimentalista e burocrática, centrada na padronização de processos e na certificação das diferenças. Esse regime de regulação, no qual laudos e relatórios funcionam como dispositivos de controle, evidencia o que Foucault denominou “política dos corpos”, isto é, a transformação da diferença em objeto técnico de administração (Lopes; Hattge, 2009; Foucault, 2014; Davis, 2016).

A partir dos anos 2000, a intensificação da governamentalidade neoliberal no Ensino Superior incorporou a lógica de mercado às práticas institucionais, promovendo a gestão das populações universitárias segundo parâmetros de produtividade e competitividade (Shore; Wright, 1999). Assim, práticas de inclusão passam a compor indicadores de desempenho e mecanismos de *accountability* acadêmica (Bovens, 2007), transformando a inclusão em ativo institucional e apagando sua dimensão ética e política (Rossato *et al.*, 2024).

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a normalização e o disciplinamento descritos por Foucault na obra ‘Em defesa da sociedade’ (1999) nos faz refletir também sobre o Ensino Superior, em que a normalização e o disciplinamento atravessam esse ensino. A gestão da diferença e a cultura da mensuração tornam-se expressões contemporâneas de uma biopolítica educacional que regula a vida acadêmica e define quem pertence, quem progride e quem é silenciado.

Portanto, compreender a inclusão sob a ótica dos Estudos Culturais implica reconhecer que o discurso da igualdade pode, paradoxalmente, operar como prática de controle, na medida em que produz e regula sujeitos a partir de dicotomias como aptos e inaptos, produtivos e improdutivos. Nesse sentido, torna-se fundamental tensionar as formas de governo que atravessam o campo educacional, abrindo espaço para práticas de resistência e contra-conduta que desafiem a racionalidade neoliberal e afirmem a diferença como potência criadora.

Evidencia-se, assim, que as políticas de inclusão se configuram simultaneamente como mecanismos de ampliação de direitos e como dispositivos de regulação institucional, operando em uma zona de tensão permanente entre emancipação e controle. É precisamente nesse cenário que emerge a necessidade de reconfigurar as formas pelas quais a acessibilidade é concebida e operacionalizada no Ensino Superior, deslocando-a de uma lógica centralizadora e normativa para uma perspectiva mais plural, distribuída e sensível às múltiplas experiências. Nesse horizonte, a subseção seguinte discute a acessibilidade policêntrica e a reorganização institucional, explorando suas potencialidades para reestruturar práticas, saberes e modos de governança a partir da diferença.

1.4 ACESSIBILIDADE POLICÊNTRICA E REORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A concepção de acessibilidade, historicamente, esteve vinculada a uma perspectiva centrada na deficiência, geralmente tratada como um atributo individual e biológico. Contudo, nas últimas décadas, emergem abordagens críticas que tensionam essa visão, deslocando o entendimento de acessibilidade para além dos parâmetros físicos, técnicos ou legais. Entre essas abordagens, se destaca a noção de acessibilidade policêntrica, que rompe com modelos unilaterais e promove a construção de ambientes educacionais sustentados pela pluralidade epistêmica, cultural, social e sensorial (Sasaki, 2010; Melo; Guerra; Furtado, 2021).

No Ensino Superior, adotar uma perspectiva policêntrica de acessibilidade implica reconhecer que as barreiras não são apenas arquitetônicas, mas simbólicas, linguísticas, epistemológicas e relacionais. Assim, esse conceito propõe um movimento de descentralização dos referenciais hegemônicos que configuram quem é o sujeito universitário, quais saberes são válidos e quais modos de participação são considerados legítimos (Cabral, 2021).

Desta feita, a acessibilidade policêntrica não é apenas uma ampliação da acessibilidade tradicional, mas uma inflexão epistemológica que redefine seus fundamentos. Trata-se de compreender que a centralidade de um único modelo — seja ele normativo, biomédico, ocidental ou eurocêntrico — produz exclusões sistemáticas (Santos; Vieira, 2024).

Nesse sentido, essa concepção se articula à crítica dos modelos monocêntricos de educação, que operam a partir de uma suposta neutralidade cultural e epistemológica, desconsiderando as multiplicidades de saberes, experiências e modos de ser. É fato, então, que a concepção de acessibilidade policêntrica não se limita à mera inserção de sujeitos nos moldes institucionais preexistentes, mas propõe, de forma crítica, tensionar, desestabilizar e reconfigurar tais moldes. Essa perspectiva se fundamenta no reconhecimento de epistemologias plurais, valorizando saberes produzidos por povos indígenas, comunidades afro-brasileiras, quilombolas, sujeitos periféricos, movimentos feministas, pessoas com deficiência, entre outros, cuja legitimidade historicamente foi negada ou invisibilizada nos espaços acadêmicos (Santos; Vieira, 2024).

Nesse horizonte, se destaca, primeiramente, a dimensão da acessibilidade epistêmica, que pressupõe a validação, circulação e efetiva valorização de epistemologias diversas no espaço universitário. Tal perspectiva busca romper com as estruturas da colonialidade do saber, reconhecendo que as barreiras não são apenas físicas, mas também cognitivas, culturais e simbólicas, pois resultam da imposição histórica de epistemes hegemônicas (Cabral, 2018; Lima; Cabral, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

De forma articulada, a acessibilidade comunicacional emerge como um elemento central, na medida em que envolve a construção de ambientes comunicacionais inclusivos, que se valem de múltiplas linguagens — como Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), legendas, audiodescrição, comunicação visual acessível e práticas de simplificação textual —, assegurando que todos os sujeitos possam acessar, interagir e produzir conhecimento de forma equânime (Cabral, 2018; Lima; Cabral, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

A esse processo se soma a acessibilidade pedagógica, que exige a reorganização dos processos de ensino, aprendizagem, avaliação e acompanhamento, contemplando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essa dimensão demanda metodologias ativas, colaborativas e sensíveis à diferença, capazes de deslocar os modelos tradicionais e homogeneizantes de ensino.

Outro aspecto fundamental diz respeito à acessibilidade atitudinal, que remete à necessidade de transformação das disposições subjetivas da comunidade acadêmica. Essa transformação implica enfrentar e desconstruir preconceitos, estigmas, práticas capacitistas e todas as formas de discriminação (Cabral, 2018; Lima; Cabral, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

Dito isso, a acessibilidade simbólica e cultural ocupa um papel estruturante, uma vez que se relaciona diretamente com a produção de pertencimento, reconhecimento e representatividade no espaço universitário. Isso significa garantir a visibilidade de corpos, histórias, narrativas e trajetórias que, historicamente, foram subalternizadas ou invisibilizadas pela lógica excludente das instituições (Cabral, 2018; Lima; Cabral, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

A efetivação da acessibilidade policêntrica no Ensino Superior exige um deslocamento paradigmático, no qual as práticas de acessibilidade deixam de estar circunscritas ao campo do atendimento especializado — frequentemente restrito às salas dos núcleos de acessibilidade — para serem incorporadas de forma transversal e estratégica na governança institucional (Cury, 2002; Macêdo; Vasconcelos, 2023).

Esse redirecionamento implica, em primeiro lugar, a necessidade de revisar os modelos tradicionais de avaliação institucional, de modo a incorporar indicadores sensíveis à diferença e à acessibilidade não apenas física, mas também epistêmica, simbólica e cultural. Trata-se, portanto, de superar modelos avaliativos que operam sob lógicas exclusivamente quantitativas e meritocráticas, reconhecendo que a qualidade institucional deve estar necessariamente vinculada à promoção da equidade e da justiça social.

Além disso, a construção de espaços deliberativos inclusivos torna-se imperativa, assegurando a participação efetiva de estudantes com deficiência, de pessoas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ e de outros grupos socialmente subalternizados nos processos decisórios, na formulação de políticas institucionais e na gestão universitária (Cabral, 2018; Lima; Cabral, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

Assim, a consolidação desse modelo demanda o fortalecimento de programas de formação docente permanente, ancorados em perspectivas interseccionais e orientados por

princípios de uma educação anticapacitista, antirracista e decolonial. Essa formação não pode ser episódica ou meramente técnica, mas deve constituir um compromisso ético e político das instituições com a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, rumo a uma universidade efetivamente democrática, plural e acessível.

Apesar dos avanços legais e normativos, como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e demais marcos regulatórios da educação inclusiva, observa-se que o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020) — posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023) — evidenciou tensões e disputas conceituais em torno das políticas de educação especial no país, reforçando a necessidade de consolidação de abordagens alinhadas aos princípios da inclusão plena e da acessibilidade transversal no Ensino Superior.

Entre os principais desafios, destacam-se:

- A resistência institucional à transformação curricular e epistêmica;
- A manutenção de práticas de ‘inclusão compensatória’ que ajustam o indivíduo à norma, sem questionar a própria norma;
- A sobrecarga dos núcleos de acessibilidade, que continuam sendo responsabilizados isoladamente pelas demandas da inclusão, sem articulação com as instâncias de gestão acadêmica, pedagógica e administrativa.

Para tanto, avançar na consolidação de uma perspectiva de acessibilidade policêntrica no Ensino Superior requer, conforme defendem Mignolo e Walsh (2018), a construção de um projeto institucional comprometido com a transformação estrutural das práticas acadêmicas, pedagógicas e de gestão. Tal projeto deve estar ancorado em eixos fundamentais, interdependentes e mutuamente constitutivos.

Diante desse horizonte, compreende-se que a acessibilidade policêntrica ultrapassa o estatuto de um conceito operacional, configurando-se como um projeto ético, político e epistemológico de reconfiguração do Ensino Superior. Ao deslocar a centralidade de modelos assistencialistas e tecnocráticos, essa perspectiva propõe uma universidade fundada na diferença, na pluralidade e na coexistência de múltiplos mundos e regimes de saber, tensionando as formas tradicionais de organização acadêmica. Nesse movimento, a acessibilidade deixa de ser um dispositivo periférico e passa a assumir caráter transversal, incidindo sobre práticas pedagógicas, estruturas institucionais e processos de governança.

Todavia, é precisamente nesse ponto que emergem as ambivalências constitutivas da inclusão no contexto universitário contemporâneo. Se, por um lado, a acessibilidade

policêntrica aponta para horizontes emancipatórios — ao reconhecer sujeitos, saberes e modos de existência historicamente marginalizados —, por outro, ela se inscreve em dispositivos institucionais que também operam por meio de normas, classificações e mecanismos de regulação. Assim, a inclusão passa a ser atravessada por uma tensão permanente entre a ampliação de direitos e a produção de novas formas de controle e normalização.

É nesse campo de disputas que se situa a discussão a seguir, que problematiza a inclusão universitária como um fenômeno simultaneamente emancipatório e regulatório, evidenciando seus limites, contradições e potencialidades no interior das políticas, práticas e discursos institucionais do Ensino Superior.

1.5 INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: ENTRE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO

A inclusão no Ensino Superior brasileiro, embora assegurada pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e sustentada por marcos legais robustos, ainda se constitui em um campo permeado por processos de normalização e governamentalidade que tensionam suas práticas institucionais. À luz das reflexões de Michel Foucault, especialmente em ‘Em defesa da sociedade’ (1999) e ‘Os anormais’ (2001), se pode compreender que a normalização não se limita a práticas excludentes explícitas, mas se infiltra em mecanismos cotidianos de disciplina e regulação, moldando corpos, saberes e subjetividades segundo padrões de produtividade e adequação aos processos de conformação aos padrões normativos que estruturam a vida institucional.

No contexto universitário, esses dispositivos se materializam nas políticas de gestão, avaliação e controle, que definem o que é considerado desempenho aceitável, comportamento adequado ou competência desejável. Assim, a inclusão, embora discursivamente vinculada à democratização do acesso, acaba frequentemente operando sob uma lógica disciplinar e biopolítica, em que a diferença é administrada como risco e não como potência.

Em ‘Os anormais’ (2001), Foucault demonstra como os dispositivos de poder produzem sujeitos por meio da norma, tornando as pessoas institucionalmente identificados como fora do padrão esperado de desempenho, comportamento, aprendizagem ou trajetória acadêmica em um objeto de saber e intervenção. No Ensino Superior, essa dinâmica se reproduz nas práticas de avaliação institucional, nos critérios de

rendimento e nas políticas de permanência, que, ao pretenderem corrigir desigualdades, reforçam a distinção entre o sujeito normalizado e o sujeito a ser corrigido.

Autores como Candau (2016), Trevisan e Ziliotto (2023) enfatizam que, quando atravessados por essa racionalidade normativa, os processos de inclusão se convertem em estratégias de adaptação do sujeito à norma institucional, e não de transformação estrutural da universidade. Em vez de promover uma inclusão crítica e emancipatória, se multiplicam as práticas de inclusão condicionadas, nas quais o estudante é constantemente avaliado quanto à sua capacidade de adequação.

O conceito de governamentalidade, desenvolvido por Foucault na obra ‘Em defesa da sociedade’ (1999), se refere ao conjunto de práticas e saberes que orientam a condução das condutas das populações. No Ensino Superior, tal racionalidade se manifesta em dispositivos como avaliações institucionais, creditações (procedimentos de avaliação formal conduzido por organismo autorizado que atesta a competência técnica e a conformidade de organizações e serviços em relação a requisitos e padrões previamente definidos (ABNT, 2017)) e métricas de produtividade acadêmica. Ao definir o que é excelência, mérito ou sucesso, esses mecanismos fabricam um perfil desejável de aluno e de docente, produzindo simultaneamente inclusão seletiva e exclusão simbólica.

A governamentalidade neoliberal, baseada nos princípios de eficiência e competitividade, passa a tratar a inclusão como um processo de gestão da diferença orientado à melhoria do desempenho e à maximização de resultados (Shore; Wright, 1999). Desse modo, a diferença é tolerada desde que seja funcional aos imperativos da produtividade, transformando o ideal inclusivo em uma estratégia de administração de corpos e condutas.

Na esteira dessa racionalidade, emerge o que Silva e Silva (2018) denominam ‘inclusão diagnóstica’, isto é, o uso de classificações institucionais que identificam, categorizam e hierarquizam discentes com base em marcadores de deficiência, raça, gênero ou condição socioeconômica. Embora importantes para a formulação de políticas afirmativas, essas práticas, quando descontextualizadas, podem cristalizar identidades deficitárias, nas quais o sujeito é percebido a partir de suas limitações frente à norma acadêmica, reforçando a patologização e a responsabilização individual.

A partir dos marcos legais como a Lei nº 12.711- Lei de Cotas (Brasil, 2012) e a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), houve inegáveis avanços na democratização do acesso. Todavia, como indicam Pereira *et al.* (2024) e Negreiros (2017), o ambiente universitário ainda é atravessado por uma racionalidade neoliberal, que captura

o discurso da inclusão e o converte em instrumento de empregabilidade, inovação e produtividade. O sujeito inclusivo ideal é aquele que perpassa a sua deficiência e se torna competitivo, deslocando a responsabilidade da transformação institucional para o indivíduo.

Contudo, é nesse mesmo terreno de normalização que emergem práticas de resistência e contraconduta, conforme o próprio Foucault descreve. Movimentos estudantis, coletivos de pessoas com deficiência e redes de pesquisa têm questionado as hierarquias epistêmicas e culturais que sustentam o modelo universitário moderno, propondo uma descolonização da inclusão (Pereira *et al.*, 2024). Essa perspectiva desloca o foco das adaptações pontuais para a transformação dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da universidade, reconhecendo a diferença como força criadora e não como desvio.

Em síntese, o debate sobre normalização, governamentalidade e inclusão evidencia que os desafios da acessibilidade e da diferença extrapolam a mera formulação de políticas compensatórias, exigindo uma revisão crítica dos dispositivos que estruturam o poder e o saber universitário — notadamente os currículos, os modos de avaliação e os regimes de verdade que orientam a produção e a legitimação do conhecimento. Nessa direção, a superação de uma inclusão estritamente normativa demanda a incorporação de epistemologias plurais e a construção de critérios avaliativos sensíveis à multiplicidade das existências humanas, de modo que a universidade não apenas acolha a diferença, mas se constitua a partir dela.

Entretanto, essa reconfiguração não se realiza em abstrato: ela se materializa em dispositivos concretos de regulação acadêmica, entre os quais se destacam os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). É nesses documentos que se inscrevem, simultaneamente, as promessas de inclusão e os mecanismos de governo que as condicionam, revelando como a inclusão universitária se configura, na prática, como um campo de tensões entre emancipação, normalização e governança institucional.

É, portanto, nesse entrelaçamento entre discursos, normas e práticas que se situa a análise a seguir, dedicada a compreender os processos de in/exclusão e governamentalidade nos PPCs, evidenciando como tais documentos operam tanto como instrumentos de garantia de direitos quanto como dispositivos de regulação das diferenças no Ensino Superior.

1.5.1 In/exclusão e governamentalidade nos PPCs

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) sob esta perspectiva exige um olhar crítico sobre como a inclusão é operacionalizada nas instituições de ensino. Ao examinar um PPC, é necessário identificar se o documento trata a diferença como uma característica inerente ao humano ou se a posiciona como um ‘problema’ a ser gerido por técnicas de normalização.

Lopes e Fabris argumentam que vivemos em uma racionalidade pautada pela ‘inclusão de todos e de cada um’, em que a exclusão passa a ser vista como um risco social e econômico. Nesse contexto, a educação inclusiva funciona como uma estratégia para capturar as subjetividades que antes estavam à margem. Como afirmam as autoras, "a inclusão escolar é uma estratégia de governamento da população que visa à produtividade de todos" (Lopes; Fabris, 2007, p. 54). Portanto, um PPC alinhado a essa visão deve ser questionado se ele busca apenas a permanência física do aluno ou propõe uma reorganização pedagógica que rompa com a lógica da identidade fixa e da norma.

Outro ponto importante na análise é o conceito de normalidade. Muitas vezes, os projetos pedagógicos descrevem adaptações curriculares que, embora bem-intencionadas, reforçam a ideia de que existe um aluno ‘padrão’ e um aluno ‘especial’ que precisa ser ajustado. Lopes e Fabris provocam a reflexão de que "não se trata mais de separar os normais dos anormais, mas de gerir os riscos que as diferenças podem trazer para a ordem social" (Lopes; Fabris, 2007, p. 82). Assim, a análise documental deve observar se o PPC promove a proliferação das diferenças ou se apenas busca incluir para normalizar, mantendo estruturas curriculares rígidas que apenas toleram a presença do outro sem transformar a prática docente.

O conceito de in/exclusão proposto por Lopes e Fabris é fundamental para compreender as dinâmicas educacionais contemporâneas, pois rompe com a ideia de que inclusão e exclusão são polos opostos e isolados. Na perspectiva das autoras, não existe um ‘fora’ absoluto do sistema; em vez disso, sujeitos que sofrem discriminação negativa ou processos de degradação humana continuam, de certa forma, capturados pelas malhas do poder e das políticas sociais. Essa interdependência revela que a vulnerabilidade não é uma condição estática, mas um processo contínuo de subjetivação que atinge a todos, independentemente de sua posição social, mantendo os indivíduos sob uma constante ameaça de precariedade.

De acordo com as autoras:

Propomos a noção de in/exclusão, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (Lopes; Fabris, 2007, p. 91).

Ao aplicar essa lógica à análise de documentos pedagógicos, percebe-se que a escola muitas vezes opera nesse limiar: ao mesmo tempo que inclui o aluno formalmente em seus registros, pode excluí-lo simbolicamente ao não oferecer condições reais de aprendizagem ou ao rotular suas subjetividades.

Nos cursos de Licenciatura EaD, os conceitos de inclusão e exclusão não são vistos como polos opostos e isolados, mas como partes de um mesmo processo biopolítico. A estrutura desses cursos busca capturar o maior número possível de sujeitos para dentro do sistema educacional, mas essa ‘entrada’ nem sempre garante a permanência ou a qualidade.

Para Lopes e Veiga-Neto (2014), a modernidade instituiu uma lógica onde a exclusão é o avesso da inclusão. No entanto, na contemporaneidade, a exclusão não significa mais estar ‘fora’ do sistema, mas sim ocupar uma posição marginalizada dentro dele.

A inclusão e a exclusão não são estados antagônicos, mas são antes processos que se imbricam e se alimentam mutuamente (Lopes; Veiga-Neto, 2014, p. 75).

O termo in/exclusão (grafado com barra) é utilizado pelos autores para demonstrar que esses fenômenos são indissociáveis. No contexto dos PPCs de EaD, isso se manifesta quando o curso oferece o acesso (inclusão digital e geográfica), mas as barreiras pedagógicas, a falta de mediação tutorial eficiente ou a precarização do ensino mantêm o aluno em uma zona de vulnerabilidade (exclusão).

Propomos a grafia in/exclusão para marcar que não se trata de processos distintos, mas de uma mesma moeda que, ao incluir, acaba por excluir e, ao excluir, inclui de outras formas." (Lopes, 2009, p. 154).

Os PPCs de Licenciatura devem ser analisados como instrumentos que tentam gerir os riscos da exclusão social através da escolarização. A in/exclusão ocorre quando a formação docente é reduzida ao cumprimento de tarefas técnicas em plataformas virtuais,

onde o aluno está ‘incluído’ formalmente no Ensino Superior, mas ‘excluído’ de um debate crítico e denso sobre a docência.

A governamentalidade neoliberal opera de tal modo que todos devem estar incluídos, pois o fora é o lugar do perigo; estar dentro, mesmo que de forma precária, permite o controle e a regulação das condutas (Veiga-Neto, 2011, p. 42).

Diante desse conjunto de problematizações, se torna claro que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) não se configuram como meros documentos técnico-administrativos, mas como dispositivos centrais na produção e regulação das formas de inclusão no Ensino Superior, atuando simultaneamente na ampliação do acesso e na gestão das diferenças. Ao inscreverem práticas, normas e expectativas acerca de quem pode aprender, de que modo e sob quais condições, esses projetos evidenciam as tensões constitutivas de uma inclusão que oscila entre processos de captura normativa e possibilidades de emancipação. É justamente nesse ponto de inflexão que se abre espaço para problematizar o próprio estatuto do PPC, compreendendo-o não apenas como instrumento de governo, mas também como um território potencial de resistência e reinvenção pedagógica.

Entretanto, para além dessa dimensão analítica e crítica, faz-se necessário compreender como tais disputas se materializam concretamente na organização institucional dos cursos, especialmente no âmbito da Educação a Distância mediada pelo Sistema UAB. Nesse sentido, a próxima subseção desloca o foco para a análise da constituição dos cursos da UAB na Universidade de Brasília, examinando seus caminhos, arranjos institucionais e estruturas organizacionais, de modo a evidenciar como os PPCs se articulam, na prática, com as dinâmicas de gestão, governança e implementação das políticas educacionais.

1.6 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DA UAB NA UnB: CAMINHOS E ESTRUTURAS

No contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a atuação do Núcleo se expande para além dos limites físicos dos *campi*, orientando a acessibilidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e garantindo que os polos de apoio presenciais sigam as diretrizes de desenho universal, visando mitigar as barreiras

comunicacionais e tecnológicas que historicamente segregam o aluno com deficiência na modalidade a distância.

Neste diapasão, a principal contribuição da EaD para as políticas inclusivas está relacionada à sua capilaridade territorial. As universidades públicas federais, por meio do sistema UAB, criaram polos de apoio presencial em localidades antes desprovidas de oferta de Ensino Superior. Essa política favoreceu não apenas a interiorização da educação, mas também a construção de modelos pedagógicos híbridos, que articulam recursos digitais com ações comunitárias presenciais (Souza; Sampaio; Sampaio, 2023).

No Ensino Superior, a EaD introduz novos parâmetros de acessibilidade digital, exigindo que ambientes virtuais, plataformas e materiais didáticos atendam aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse paradigma propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, cognitivas ou motoras, possam participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem (Cast, 2022; Meyer; Rose; Gordon, 2021).

De acordo com Cast (2022), a acessibilidade na EaD não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve uma mudança epistemológica e pedagógica, exigindo que docentes e profissionais dos desenhos educacionais planejem experiências de aprendizagem flexíveis, interativas e colaborativas. Além disso, é importante destacar a necessidade de infraestrutura institucional robusta, com suporte técnico, produção multimídia acessível e políticas de apoio digital voltadas a estudantes com deficiência.

As políticas públicas recentes têm reconhecido a EaD como instrumento complementar de inclusão, especialmente em programas de formação de professores para a educação especial e inclusiva. O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036), instituído pela Lei nº 15.388/2026, reafirma em seu Objetivo 15 a urgência de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior e continuada. A legislação destaca a importância da modalidade a distância e das tecnologias educacionais para qualificar docentes em exercício, ampliando o alcance da formação em regiões de difícil acesso e garantindo a oferta de currículos voltados à diversidade e à inclusão (BRASIL, 2026).

Assim, a Educação a Distância deve ser compreendida como um campo estratégico e político no Ensino Superior, capaz de ampliar o acesso e favorecer a permanência, desde que sustentada por uma governança digital ética, por infraestrutura adequada e por um compromisso pedagógico efetivo com a diferença. Sua consolidação

exige investimento contínuo em formação docente, em *design* acessível e em processos avaliativos inclusivos, de modo a evitar que as tecnologias reduzam a educação a interações superficiais, descoladas da mediação humana, dimensão central de uma formação emancipatória. Nesse diapasão, a constituição dos cursos se revela como expressão concreta da forma como as políticas públicas são apropriadas, reinterpretadas e materializadas em práticas institucionais, o que demanda uma análise mais aprofundada dessas diretrizes e de seus efeitos na Educação a Distância, conforme discutido na subseção seguinte.

1.7 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E SEUS EFEITOS NA EAD

As políticas públicas de inclusão no Ensino Superior brasileiro resultam de um processo histórico marcado por disputas sociais e avanços normativos que buscaram ampliar o acesso e garantir condições de permanência para grupos historicamente excluídos. Nesse contexto, a inclusão passa a ser compreendida como responsabilidade institucional e como princípio orientador das ações educacionais, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e sociais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representou marco importante ao afirmar a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior. Essa política consolidou o entendimento de que a inclusão não deveria ocorrer em espaços segregados, mas no interior dos sistemas regulares de ensino, promovendo adaptações e apoios necessários à aprendizagem.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou esse horizonte ao estabelecer a acessibilidade como direito fundamental, reafirmando a obrigação das instituições de ensino em garantir condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem. A legislação reforçou a necessidade de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, fortalecendo o compromisso institucional com práticas inclusivas.

No entanto, o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), que foi revogado em sua totalidade pelo Decreto 11.370 (Brasil, 2023), reacendeu debates acerca dos rumos das políticas de inclusão no Brasil, ao propor diretrizes que foram interpretadas por diferentes autores e movimentos sociais como possíveis riscos de retomada de modelos segregadores. Tal contexto evidenciou que as políticas públicas de inclusão são atravessadas por disputas

políticas e conceituais, refletindo diferentes compreensões sobre o significado da educação inclusiva.

No contexto da Educação a Distância, essas políticas assumem relevância específica, uma vez que a modalidade amplia o alcance territorial das instituições de ensino e potencializa o acesso ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo, impõe novos desafios relacionados à acessibilidade digital, à mediação pedagógica e à garantia de condições equitativas de aprendizagem.

A expansão da EaD ampliou o acesso de estudantes pertencentes a grupos historicamente sub-representados, especialmente em regiões periféricas e rurais, contribuindo para processos de democratização educacional. Entretanto, essa expansão também evidenciou desigualdades estruturais relacionadas à conectividade, ao acesso a equipamentos tecnológicos e às condições socioeconômicas dos estudantes.

Dessa forma, a inclusão digital torna-se elemento central das políticas públicas educacionais contemporâneas, exigindo ações articuladas entre Estado e instituições de ensino para garantir infraestrutura adequada, formação docente e desenvolvimento de materiais acessíveis. A ausência desses elementos pode comprometer os objetivos inclusivos inicialmente propostos pelas políticas públicas.

Desta feita, as políticas públicas de inclusão, embora fundamentais para a ampliação do acesso e o fortalecimento da equidade educacional, exigem constante avaliação crítica quanto à sua implementação e aos seus efeitos concretos na Educação a Distância. Sua efetividade não se esgota na dimensão normativa, mas depende da articulação entre marcos legais, estruturas institucionais, infraestrutura e práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a permanência qualificada dos estudantes. Nesse sentido, as políticas configuram o marco regulatório da inclusão, porém é na dinâmica institucional e nos modos de organização da EaD que tais diretrizes se materializam, ou se tensionam, evidenciando a necessidade de compreender a Educação a Distância como um dispositivo de inclusão, conforme se desenvolve na subseção seguinte.

1.8 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO

A Educação a Distância (EaD) representa uma nova fronteira das políticas de inclusão, marcada pela promessa de democratização e pelos desafios da equidade digital. A modalidade ampliou o acesso de estudantes com deficiência e de grupos historicamente sub-representados, especialmente nas regiões periféricas e rurais, mas também evidenciou

desigualdades estruturais ligadas à conectividade, à acessibilidade tecnológica e à formação docente.

Neste diapasão, a principal contribuição da EaD para as políticas inclusivas está relacionada à sua capilaridade territorial, permitindo que universidades públicas alcancem localidades distantes dos grandes centros urbanos. Por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foram criados polos de apoio presencial que funcionam como extensões institucionais, favorecendo o acesso ao Ensino Superior e ampliando oportunidades educacionais para populações historicamente excluídas.

Os polos de apoio presencial desempenham papel central nesse processo, ao oferecer infraestrutura, suporte acadêmico e mediação entre estudantes e a instituição de ensino. Tais espaços contribuem para reduzir barreiras territoriais e fortalecer vínculos institucionais, funcionando como elementos estratégicos na promoção da permanência e do sucesso acadêmico.

No Ensino Superior, a EaD introduz novos parâmetros de acessibilidade digital, exigindo que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sejam planejados de modo a contemplar diferentes perfis de estudantes. Isso inclui compatibilidade com leitores de tela, oferta de materiais em múltiplos formatos e organização didática que favoreça autonomia e participação.

A acessibilidade na EaD não se limita à adaptação técnica dos materiais, mas pressupõe planejamento pedagógico fundamentado em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo múltiplas formas de representação, engajamento e expressão. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, exigindo formação docente específica para atuação em contextos digitais inclusivos.

Entretanto, a expansão da EaD também evidencia desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e às condições socioeconômicas dos estudantes. Tais desafios revelam que a inclusão digital não ocorre de forma automática, exigindo políticas institucionais e públicas voltadas à redução das assimetrias tecnológicas.

A Educação a Distância deve ser compreendida, portanto, não apenas como modalidade tecnológica, mas como dispositivo político-pedagógico que articula inclusão, governança e democratização do acesso. Ao mesmo tempo em que amplia oportunidades educacionais, a EaD evidencia tensões e desafios que demandam análise crítica e aprofundamento das políticas institucionais que sustentam sua implementação. A EaD opera, então, como dispositivo político-pedagógico que amplia o acesso ao Ensino

Superior ao mesmo tempo em que revela desafios relacionados à equidade digital e à governança institucional.

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a constituição dos cursos da UAB na UnB se configura como processo multiescalar, no qual políticas públicas, estruturas institucionais e práticas pedagógicas se articulam na produção de uma arquitetura educacional orientada pela inclusão.

Em nível macro, se observam as racionalidades políticas e normativas que estruturam a expansão da EaD e da inclusão. No mesmo nível, se destacam os arranjos institucionais que organizam a oferta dos cursos. Já no nível micro, são evidenciadas práticas pedagógicas e dispositivos de acessibilidade que materializam tais diretrizes.

Dessa forma, compreender plenamente a constituição desses cursos exige aprofundar a análise das políticas institucionais que orientam a Educação a Distância no interior da Universidade de Brasília. Assim, o capítulo 3 desloca o foco para o exame das políticas de EaD na UnB, analisando o Sistema UAB como objeto central, a fim de compreender como tais políticas são formuladas, operacionalizadas e tensionadas no contexto universitário.

O capítulo a seguir visa demonstrar o delineamento metodológico da pesquisa a fim de explicitar os meios pelos quais o estudo foi desenvolvido.

2 DELINEAMENTO DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo de natureza descritivo-exploratória, fundamentado exclusivamente na análise documental. Essa abordagem metodológica visa identificar, examinar e interpretar criticamente (Gil, 2010) os conteúdos de documentos oficiais e institucionais relacionados às políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência e sua aplicação nos cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob responsabilidade do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília (Cead/UnB).

A análise documental, conforme preconizam Bardin (2016) e Cellard (2012), permite compreender os sentidos e as intenções subjacentes aos textos, situando-os em seus contextos histórico-políticos e institucionais. Nesse sentido, o procedimento adotado contempla a seleção, categorização e interpretação sistemática de leis, decretos, resoluções,

planos institucionais, relatórios e demais registros públicos que normatizam e orientam as práticas inclusivas no âmbito da Educação Superior em formato EaD.

A opção por esse método se justifica pela necessidade de reconstruir o percurso histórico e normativo da inclusão na educação a distância, evidenciando suas continuidades, rupturas e implicações para a gestão acadêmica e pedagógica. Assim, a análise documental se configura como instrumento de investigação que permite articular dimensões teóricas e práticas das políticas inclusivas, possibilitando uma leitura crítica das estratégias institucionais e de sua efetividade no contexto universitário do ensino à distância.

Para corroborar o ineditismo do tema, realizou-se um mapeamento bibliográfico destinado a localizar as produções acadêmicas de maior impacto publicadas compreendendo o intervalo entre 2007, ponto de início dos Cursos de Licenciaturas do Cead/UnB, e 2025. A investigação concentrou-se em bases de dados de referência, como a plataforma SciELO, o portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google Acadêmico, utilizando-se termos de busca específicos para delimitar o campo de análise. Assim, foram encontrados 5 estudos, dispostos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Estudos sobre o tema (2007 – 2025)

Autor(a) e Ano	Título	Pesquisa	Resumo
SILVA, J. F. A. M. da (2006)	Educação inclusiva em cursos de Licenciatura: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (EaD) para formação de professores	Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Unesp	Temática: a educação inclusiva na formação de professores em cursos de Licenciatura, com ênfase na análise das possibilidades e limitações da Educação a Distância (EaD) nesse processo. Objetivo: investigar em que medida a EaD contribui para a formação docente voltada à inclusão, analisando suas potencialidades pedagógicas, bem como os limites estruturais, metodológicos e institucionais que podem comprometer a efetivação de práticas inclusivas na formação inicial de professores.

CRUZ, T. M. da (2007)	Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões	Dissertação (Mestrado em Educação) 2007	Temática: a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), analisando seu papel na expansão e interiorização do ensino superior público por meio da Educação a Distância. Objetivo: examinar o processo de implantação da UAB, identificando suas diretrizes, perspectivas e desafios, bem como suas potencialidades enquanto política pública voltada à democratização do acesso à educação superior no Brasil.
AQUINO, R. de S. (2016)	Um estudo do ensino de educação à distância na Universidade de Brasília	Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) UnB	Temática: a Educação a Distância (EaD) na Universidade de Brasília, com foco na análise de sua implementação no âmbito institucional. O estudo busca compreender como a EaD se estrutura na universidade, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais e da expansão do acesso ao ensino superior. Objetivo: analisar o funcionamento da EaD na UnB, investigando seus arranjos organizacionais, seus desafios de gestão e suas potencialidades enquanto estratégia de democratização do ensino, considerando aspectos institucionais, pedagógicos e administrativos.
PEREIRA, D. de O. (2017)	A formação docente no contexto da Universidade Aberta do Brasil	Dissertação (Mestrado em Educação) Ufop	Temática: a formação docente no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco na Educação a Distância como política de expansão e qualificação da formação de professores. Objetivo: analisar como se configura a formação docente no âmbito da UAB, investigando suas diretrizes, práticas formativas e desafios,

			bem como suas contribuições para a qualificação do trabalho docente e para a consolidação da EaD no ensino superior público.
BARRERA, D. B. (2018)	O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação	Dissertação (Mestrado em Educação) UnB	Temática: a institucionalização da Educação a Distância (EaD) no ensino de graduação da Universidade de Brasília, a partir da implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo problematiza as possibilidades, contradições e desafios envolvidos nesse processo, especialmente no que se refere à integração da EaD às estruturas acadêmicas tradicionais. Objetivo: analisar de que maneira o Sistema UAB tem sido incorporado à UnB, investigando seus limites e potencialidades no processo de institucionalização da EaD, com ênfase nos aspectos organizacionais, pedagógicos e político-institucionais que atravessam essa modalidade de ensino.
FERREIRA, J. M. M. de C. (2020)	Acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília : sentidos de Educação Inclusiva.	(Mestrado em Educação Física) UnB	Temática: o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília, abordados a partir dos sentidos atribuídos à educação inclusiva no contexto do ensino superior. Objetivo: analisar como a educação inclusiva é compreendida e vivenciada na UnB, investigando os fatores que influenciam o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência, bem como os desafios institucionais e pedagógicos envolvidos na efetivação de práticas inclusivas.

Fonte: elaborado pela autora

Em síntese, o conjunto das pesquisas analisadas evidencia que a Educação a Distância, especialmente no âmbito do Sistema UAB e da Universidade de Brasília, constitui-se como estratégia relevante para a democratização do acesso ao ensino superior e para a formação docente, ao mesmo tempo em que revela limites estruturais, institucionais e pedagógicos que tensionam a efetivação de práticas inclusivas. Destaca-se, contudo, que ainda são muito poucas as pesquisas que articulam, de forma integrada, EaD, formação docente e inclusão no Ensino Superior, o que indica uma lacuna importante no campo. Observa-se, ainda, que os estudos convergem para a necessidade de fortalecimento da articulação entre políticas públicas, arranjos institucionais e práticas pedagógicas, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada de estudantes com deficiência, evidenciando que a inclusão demanda abordagens que integrem expansão, qualidade e equidade educacional.

2.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

O contexto institucional da análise é o Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília (Cead/UnB), unidade responsável pela coordenação, gestão e oferta de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), bem como pela articulação institucional com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse âmbito, o Cead/UnB desempenha papel estratégico na mediação entre diretrizes nacionais de expansão do ensino superior e sua materialização em práticas acadêmico-pedagógicas no interior da universidade, especialmente no que se refere à interiorização do acesso e à implementação de políticas educacionais inclusivas.

A unidade de análise foi estruturada a partir de três eixos complementares. O primeiro eixo compreende o levantamento e a análise de políticas, normas e instrumentos oficiais que regulam a acessibilidade e a educação especial no Ensino Superior, com ênfase em sua aplicação no contexto da EaD. Foram considerados, nesse escopo, documentos legais, diretrizes nacionais, resoluções institucionais e referenciais técnicos que orientam a garantia de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência.

O segundo eixo abrange os cursos de Licenciatura ofertados no âmbito da UAB sob responsabilidade do Cead/UnB, tomando como foco seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A análise desses documentos buscou identificar como as diretrizes de inclusão e acessibilidade são incorporadas às propostas formativas, às práticas pedagógicas

e à organização curricular, evidenciando tanto convergências normativas quanto possíveis lacunas entre prescrição e implementação.

O terceiro eixo refere-se aos arranjos institucionais de acessibilidade, incluindo estruturas organizacionais, instâncias de apoio e mecanismos de governança voltados à inclusão no contexto da EaD. Nesse sentido, foram examinadas as formas de articulação entre o Cead/UnB e os órgãos institucionais responsáveis pela política de acessibilidade, considerando aspectos como coordenação intersetorial, fluxos de atendimento, ações formativas e estratégias de acompanhamento dos estudantes.

As informações institucionais relativas ao Sistema UAB e ao Cead/UnB foram analisadas por meio de triangulação de fontes, articulando documentos oficiais com dados provenientes de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (no âmbito da UAB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, além de conteúdos disponibilizados nas páginas institucionais do próprio Cead/UnB. Esse procedimento metodológico buscou conferir maior robustez e confiabilidade à análise, permitindo a confrontação entre diferentes níveis de informação e a identificação de padrões, recorrências e possíveis inconsistências no tratamento da acessibilidade na EaD.

2.2 SELEÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS

Foram incluídos documentos nacionais e institucionais diretamente relacionados ao tema da inclusão no Ensino Superior e na educação a distância, em especial aqueles produzidos a partir da constituição dos cursos em 2007 e no ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

Como fontes contextuais adicionais foram consultados os sítios institucionais da UAB/Capes e do Cead /UnB, bem como repositórios de dados abertos, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

As fontes contemplaram:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008);
- Leis e decretos federais, como a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e o Decreto nº 10.502/2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo

da Vida (Brasil, 2020) e o Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023), que revoga inteiramente o Decreto nº 10.502/2020;

- Diretrizes e planos institucionais, incluindo projetos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e documentos *online* do Cead /UnB;
- Planos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs);
- Relatórios, pareceres e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) que tratam de acessibilidade, inclusão e permanência estudantil nos cursos de EaD.

A escolha dos documentos obedeceu aos critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e relevância temática, conforme os parâmetros indicados por Cellard (2012).

2.3 ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Após a seleção, realizou-se a leitura exploratória e por categoria dos textos. Nessa etapa, os documentos foram organizados em unidades de registro (palavras, expressões e trechos significativos) e unidades de contexto (parágrafos ou seções que ampliam o sentido da unidade de registro).

Com base na técnica de análise de conteúdo, foram definidas primeiramente categorias e categorias emergentes, de acordo com os objetivos da pesquisa.

As principais categorias analíticas incluíram:

- Fundamentos normativos (leis, decretos, diretrizes e planos);
- Estratégias institucionais (Núcleos de Acessibilidade (Diretoria de Acessibilidade na UnB), adaptações pedagógicas e políticas de permanência);
- Governança e gestão da inclusão (planejamento, monitoramento e avaliação institucional);
- Acessibilidade digital e pedagógica (no contexto da Educação a Distância).

As categorias foram continuamente refinadas durante o processo de leitura, possibilitando a triangulação interna entre documentos de diferentes naturezas (legais, técnicos e institucionais).

2.3.1 Categorias analíticas para leitura dos PPCs

Sob essa ótica, a investigação desses dispositivos busca apreender as provocações suscitadas por sua estrutura, operacionalizando-se por meio de Unidades de Análise que visam desvelar como o texto curricular modela e regula os discursos de inclusão educacional no âmbito das licenciaturas do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (CEAD) da UAB/UnB. Ao tensionar os Projetos Pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas EaD da UnB sob a perspectiva de ‘Governança’, conceito de ‘diferença’ e ‘inclusão’ à luz dos Estudos Culturais, emergem algumas provocações:

1. **Identidade e Terminologia:** Os documentos utilizam termos atualizados, como Pessoa com Deficiência (PcD), ou recorre a expressões anacrônicas como ‘Portador’ ou ‘PNE’?;
2. **Concepção de Diferença:** A deficiência é tratada como parte da diferença ou como um desvio a ser ‘corrigido’ pelo Modelo Médico?;
3. **Planejamento para a Diferença:** De forma central, questiona-se: os cursos de formação de professores estão sendo planejados para acolher a diferença?;
4. **Marco Temporal e Transição:** Como os cursos de Licenciatura EaD da UnB se posicionavam documentalmente em 2007 e de que forma ocorreu a adequação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?;
5. **Estrutura Curricular:** As disciplinas de ‘Libras’ e ‘Educação Inclusiva’ são apresentadas como disciplinas obrigatórias ou optativas e qual é o foco principal de suas ementas?;
6. **Governança e Participação:** Há previsão de participação das pessoas com deficiência nas decisões ou na gestão do curso, caracterizando uma gestão democrática?;
7. **Dinâmica In/Exclusão:** O PPC prevê apenas o acesso por meio de vagas ou garante efetivamente as condições de permanência, como materiais e acessibilidade arquitetônica?;
8. **Atendimento ao Graduando:** O documento descreve o apoio pedagógico específico para o aluno PcD matriculado na Licenciatura?;
9. **Processo Histórico de Inclusão:** Como era o processo de inclusão nos cursos de Licenciaturas EaD antes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008 e como ele se reconfigurou após essa marca, especificamente em relação ao cenário de 2007?;
10. **Recorrências Terminológicas nos PPCs:** Qual é a frequência de termos como ‘Pessoas com Deficiência’ em contraste com nomenclaturas como ‘Pessoas com

Necessidades Especiais’ ou ‘Portadores’ nos documentos e matrizes curriculares, tomando como base a Constituição (1988) e a LDB (1996)?

11. Escolarização e Libras: Como está descrita a escolarização de surdos e o ensino de Libras nos documentos? A disciplina é tratada como optativa ou obrigatória e o termo ‘Libras’ é utilizado corretamente conforme a legislação vigente?

12. Categoria Analítica - Governança: De que forma a estrutura de poder e a tomada de decisão são descritas? Existe transparência e previsão de participação direta das PcDs na elaboração, execução ou fiscalização das políticas do curso, através de conselhos ou gestão democrática?

2.4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA

A fase interpretativa consistiu na análise qualitativa das categorias, relacionando o conteúdo documental às dimensões teóricas da pesquisa, em especial à luz dos Estudos Culturais, diferença e governança. Essa etapa buscou compreender como os documentos produzem concepções de inclusão, poder e saber, e de que modo as políticas se constituem nas práticas universitárias.

A leitura crítica dos textos também considerou as condições históricas de produção, os discursos institucionais e os interesses políticos subjacentes, permitindo identificar convergências, tensões e silêncios nos enunciados normativos.

Conforme orientam Bardin (2016) e Bowen (2009), a interpretação documental não se limita à descrição do conteúdo, mas implica a produção de inferências e metainterpretações, permitindo compreender o sentido social e político das políticas públicas analisadas.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UnB: O SISTEMA UAB EM ANÁLISE

A inclusão demanda um tempo que não é o tempo da produtividade ou da eficiência, mas o tempo do encontro, onde o outro não é um objeto de estudo, mas um sujeito que nos interroga (Skliar, 2003).

Conforme discutido no capítulo anterior, a constituição dos cursos ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília (UnB) não

pode ser compreendida apenas como resultado de diretrizes normativas ou de avanços tecnológicos, mas como processo multiescalar, no qual políticas públicas, racionalidades institucionais e práticas pedagógicas se articulam na produção de modos específicos de inclusão no Ensino Superior. Partindo desse referencial analítico, torna-se necessário avançar da discussão conceitual para a análise do modo como a Educação a Distância se estrutura e se institucionaliza no interior da universidade, buscando compreender as políticas, os arranjos organizacionais e os mecanismos de governança que sustentam a oferta formativa na modalidade.

Nesse sentido, este capítulo desloca o foco analítico para o plano institucional, examinando as políticas de Educação a Distância na Universidade de Brasília, com especial atenção ao Sistema UAB como estratégia de expansão e interiorização do Ensino Superior público. Mais do que descrever estruturas administrativas, a análise busca compreender como a EaD se consolida enquanto política universitária, evidenciando os processos de articulação entre instâncias acadêmicas, diretrizes institucionais e práticas de gestão que conformam a modalidade no contexto da UnB.

A investigação parte do entendimento de que a EaD, ao se inserir na estrutura universitária, produz novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas, redefinindo relações entre unidades acadêmicas, coordenações de curso, polos de apoio presencial e ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, o Sistema UAB é analisado não apenas como mecanismo de oferta educacional, mas como dispositivo institucional que articula governança, inclusão e democratização do acesso ao Ensino Superior, especialmente em territórios historicamente afastados dos grandes centros universitários.

Para tanto, o capítulo está organizado em seções que abordam, inicialmente, o processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília, seguido da análise da estrutura organizacional que sustenta a modalidade. Na sequência, examinam-se os arranjos institucionais e operacionais do Sistema UAB na UnB, incluindo a organização acadêmico-pedagógica dos cursos, a atuação dos polos presenciais e os mecanismos de mediação tecnológica. Posteriormente, são discutidas as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade na EaD, bem como os desafios relacionados à governança e à gestão da modalidade. Por fim, apresenta-se uma síntese analítica que evidencia o papel da UAB como dispositivo institucional de democratização do acesso, estabelecendo o encadeamento com o capítulo seguinte, dedicado à análise das práticas e dinâmicas que emergem da implementação dessas políticas.

Neste diapasão, o capítulo busca demonstrar que as políticas de Educação a Distância na Universidade de Brasília constituem campo estratégico de gestão universitária, no qual se articulam expansão educacional, inclusão social e reorganização institucional, revelando tensões, possibilidades e desafios inerentes à consolidação da EaD no âmbito da educação superior pública.

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

A institucionalização da Educação a Distância (EaD) no âmbito da Universidade de Brasília (UnB) deve ser compreendida como processo que ultrapassa a simples adoção de tecnologias educacionais, se configurando como estratégia organizacional e política vinculada à expansão do Ensino Superior público e à democratização do acesso. A missão do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead) deixa clara esta posição:

O CEAD possui como missão promover a Educação a Distância na UnB, visando a oferta de ensino de referência social, com ações integradas por metodologias ativas, tecnologias digitais da informação e comunicação e mediadas por práticas pedagógicas inovadoras (UnB; Cead, [s.d.]).

Nesse contexto, a EaD passa a integrar a estrutura universitária por meio de arranjos institucionais que articulam políticas públicas, diretrizes acadêmicas e mecanismos de gestão voltados à oferta formativa em diferentes territórios.

No Ensino Superior, a EaD introduz novos parâmetros de acessibilidade digital, exigindo que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sejam planejados de modo a contemplar diferentes perfis de estudantes. Isso inclui compatibilidade com leitores de tela, oferta de materiais em múltiplos formatos e organização didática que favoreça autonomia e participação. A acessibilidade na EaD, portanto, não se limita à adaptação técnica dos materiais, mas pressupõe planejamento pedagógico fundamentado em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo múltiplas formas de representação, engajamento e expressão. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, exigindo formação docente específica para atuação em contextos digitais inclusivos.

A consolidação da modalidade também evidencia desafios estruturais. A expansão da EaD, embora amplie oportunidades educacionais, revela desigualdades relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e às condições socioeconômicas dos estudantes. Tais desafios indicam que a inclusão digital não ocorre automaticamente, demandando políticas institucionais e públicas capazes de reduzir assimetrias tecnológicas e assegurar condições efetivas de participação acadêmica.

No contexto da UnB, a institucionalização da EaD está diretamente associada à atuação do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead/UnB), responsável pela interlocução com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela organização dos cursos ofertados na modalidade. O Cead/UnB assume papel estratégico na articulação entre políticas nacionais, diretrizes institucionais e práticas acadêmico-pedagógicas, consolidando a EaD como componente estruturante da universidade.

O desenvolvimento da EaD na UnB pode ser demarcado com o trabalho realizado pelo Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância, em 1979, que daria origem, dez anos depois, ao Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (CEAD/UnB). Desde então, o CEAD/UnB vem contribuindo com a UnB no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à EaD, bem como na produção e na utilização de tecnologias de comunicação aplicadas à área educacional (UnB; Cead, [s.d.]).

Sob a perspectiva organizacional, editais específicos do Cead evidenciam a estrutura acadêmico-pedagógica das turmas e a composição das equipes envolvidas na oferta dos cursos, incluindo docentes formadores, tutoria e coordenações. Essa organização demonstra que a EaD na UnB se constitui por meio de uma arquitetura institucional que integra desenho instrucional, gestão acadêmica e políticas de qualidade, articulando Projetos Pedagógicos de Curso, planos de ensino e materiais didáticos acessíveis.

Do ponto de vista pedagógico e tecnológico, os cursos vinculados ao Cead/UnB se apoiam em ambientes virtuais institucionais e em políticas de suporte técnico-pedagógico, além de ações de formação continuada para docentes e equipes. Essa infraestrutura sustenta práticas de ensino mediadas por tecnologias e metodologias ativas, assegurando coerência entre diretrizes curriculares, dispositivos avaliativos e estratégias de acessibilidade acadêmica.

A organização didático-curricular dos cursos evidencia ainda a integração entre atividades síncronas e assíncronas, combinando estudo orientado, fóruns de discussão, conferências via internet, avaliações formativas e presenciais, bem como práticas de campo

e estágios supervisionados em escolas parceiras dos polos. Esses elementos reforçam a compreensão da EaD como modalidade que articula dimensões pedagógicas, tecnológicas e territoriais, ampliando a presença institucional da universidade para além do espaço físico do campus.

Dessa forma, a institucionalização da Educação a Distância na UnB pode ser compreendida como um processo que articula, de maneira indissociável, governança acadêmica, políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas pela inclusão. Nessa perspectiva, a EaD assume o caráter de um dispositivo político-pedagógico que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso ao Ensino Superior, explicita desafios estruturais relacionados à equidade digital, à acessibilidade e à gestão institucional, exigindo uma análise crítica das políticas que sustentam sua implementação.

Tais dimensões não se operam de forma abstrata, como se pode perceber, mas se concretizam em arranjos institucionais específicos que organizam fluxos decisórios, responsabilidades e práticas acadêmicas no interior da universidade. Assim, para compreender de maneira mais aprofundada como esses elementos se articulam na prática, torna-se necessário examinar a configuração organizacional que sustenta a EaD na UnB. É nesse contexto que se insere a subseção seguinte, dedicada à estrutura organizacional da EaD na UnB, evidenciando seus atores, instâncias e dinâmicas de funcionamento.

3.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EaD NA UnB

A consolidação da Educação a Distância (EaD) na Universidade de Brasília demanda uma estrutura organizacional capaz de articular dimensões acadêmicas, administrativas e tecnológicas, assegurando a integração entre políticas institucionais e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a organização da modalidade ultrapassa a simples mediação tecnológica, configurando-se como arranjo institucional complexo, no qual diferentes atores e instâncias universitárias atuam de forma articulada na gestão dos cursos e na garantia da qualidade acadêmica.

O Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead/UnB) desempenha papel central nesse processo, sendo responsável pela coordenação das ações relacionadas à EaD e pela interlocução com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A atuação do Cead envolve o planejamento acadêmico-pedagógico, o acompanhamento das ofertas formativas, a gestão das equipes envolvidas e a articulação

com unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos, evidenciando uma estrutura que combina centralização administrativa e descentralização pedagógica.

Nesse arranjo, editais específicos do Cead evidenciam a organização acadêmico-pedagógica das turmas e a definição das funções desempenhadas por docentes, tutores e coordenações. Tal estrutura demonstra que a EaD na UnB se sustenta em equipes multidisciplinares, responsáveis pela produção de materiais didáticos, acompanhamento discente e mediação pedagógica, elementos fundamentais para a efetividade dos processos formativos na modalidade.

A organização didático-curricular dos cursos reforça essa lógica institucional, articulando atividades online, avaliações formativas e presenciais, fóruns de discussão e práticas acadêmicas desenvolvidas em polos de apoio presencial. Tais elementos demonstram que a EaD na UnB não se configura como modalidade isolada, mas como extensão da própria universidade, integrando diferentes territórios e ampliando a capilaridade das ações formativas.

Para além da dimensão pedagógica, a estrutura organizacional da EaD envolve um conjunto complexo de mecanismos de governança que articulam diretrizes institucionais, normativas internas e políticas nacionais de educação superior. Essa articulação permite compreender a modalidade como um espaço de negociação permanente entre demandas acadêmicas, exigências regulatórias e estratégias institucionais voltadas à expansão e à inclusão, evidenciando a necessidade de coordenação contínua entre diferentes níveis e instâncias de gestão.

Nesse arranjo, se destaca o papel de instâncias específicas responsáveis por mediar, organizar e operacionalizar essas relações no interior da universidade. É nesse contexto que ganha centralidade o Centro de Educação a Distância, cuja atuação se configura como elemento estruturante da governança da EaD. Neste diapasão, a subseção seguinte se dedica a analisar o Cead e sua função institucional, evidenciando suas atribuições, competências e seu papel estratégico na consolidação da modalidade na UnB.

3.2.1 O Cead e sua função institucional

No âmbito da Universidade de Brasília, a organização da Educação a Distância está diretamente vinculada à atuação do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead/UnB), unidade responsável pela coordenação institucional das ações

relacionadas à modalidade. O Cead assume papel estratégico ao articular políticas nacionais, diretrizes institucionais e práticas acadêmico-pedagógicas, constituindo-se como instância mediadora entre a universidade e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB é o órgão responsável pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à EaD, bem como de produção e utilização de tecnologias de comunicação aplicadas à área educacional. Sua missão consiste em promover a EaD na UnB, visando à oferta de ensino de referência social, com ações integradas por metodologias ativas, tecnologias digitais da informação e comunicação e mediadas por práticas pedagógicas inovadoras. A atuação do CEAD tem como foco a comunidade acadêmica, pautando-se na inovação, tecnologia, transparência e no compromisso com a qualidade. (UnB, 2023a, p.55).

Sua atuação envolve o planejamento e o acompanhamento das ofertas formativas, a organização dos processos acadêmicos vinculados à EaD e o suporte às equipes responsáveis pela implementação dos cursos. Nesse sentido, o Cead opera como núcleo organizador que integra aspectos administrativos, pedagógicos e tecnológicos, contribuindo para a consolidação da modalidade no interior da universidade.

Além da dimensão operacional, a função institucional do Cead evidencia a incorporação da EaD como política universitária, e não apenas como iniciativa pontual. A unidade atua na definição de fluxos institucionais, na interlocução com órgãos reguladores e no desenvolvimento de estratégias voltadas à qualidade acadêmica, reforçando o caráter estruturante da modalidade na expansão e interiorização do Ensino Superior público.

Dessa forma, o Cead/UnB se configura como elemento central da governança da Educação a Distância, ao articular planejamento institucional, gestão acadêmica e inovação pedagógica em torno de um projeto universitário orientado pela democratização do acesso e pela ampliação das oportunidades educacionais. Sua atuação, contudo, não se esgota em si mesma, mas se realiza em permanente interlocução com as unidades acadêmicas responsáveis pela oferta dos cursos, evidenciando a natureza relacional e descentralizada da EaD na universidade.

É precisamente nessa dinâmica de interdependência que se torna possível compreender como as diretrizes institucionais se traduzem em práticas concretas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a subseção seguinte se dedica a analisar a articulação do Cead com as unidades acadêmicas da UnB, evidenciando os fluxos de cooperação, os

desafios de integração e os modos pelos quais essa relação impacta a organização e a qualidade da Educação a Distância.

3.2.2 Articulação do Cead com as unidades acadêmicas da UnB

A organização da Educação a Distância na Universidade de Brasília não ocorre de maneira isolada, mas por meio de articulação permanente entre o Cead e as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos ofertados na modalidade. Essa relação evidencia um modelo de gestão compartilhada, no qual as decisões pedagógicas e curriculares permanecem vinculadas aos departamentos e faculdades, enquanto a mediação tecnológica e o suporte institucional são coordenados pela estrutura central da EaD.

Nesse arranjo, as unidades acadêmicas assumem responsabilidade pela definição dos Projetos Pedagógicos de Curso, pela seleção e atuação dos docentes formadores e pela condução das atividades acadêmicas, assegurando que os cursos mantenham coerência com as diretrizes institucionais da universidade. Ao mesmo tempo, o Cead atua oferecendo suporte técnico-pedagógico, orientações metodológicas e acompanhamento das ofertas, favorecendo a integração entre presencialidade e mediação digital.

Essa articulação permite compreender a EaD como extensão das práticas acadêmicas já consolidadas na universidade, evitando a fragmentação entre modalidades e fortalecendo a unidade institucional. A cooperação entre Cead e unidades acadêmicas contribui para a construção de fluxos de trabalho compartilhados, promovendo alinhamento entre gestão administrativa, planejamento pedagógico e estratégias de inclusão e acessibilidade.

Assim, a articulação com as unidades acadêmicas constitui elemento fundamental da estrutura organizacional da EaD na UnB, na medida em que assegura legitimidade acadêmica aos cursos ofertados e reforça o compromisso institucional com a qualidade da formação superior em ambientes mediados por tecnologias. Essa integração evidencia que a consolidação da modalidade não depende apenas de arranjos operacionais, mas de diretrizes que orientem, regulem e sustentem as práticas institucionais de forma contínua e coerente.

Portanto, se torna imprescindível compreender como tais articulações são formalizadas e operacionalizadas por meio de instrumentos normativos e estratégicos internos. É nesse horizonte que se insere a subseção seguinte, dedicada às políticas internas

de gestão da EaD, evidenciando os dispositivos institucionais que organizam, regulam e dão sustentação à modalidade no âmbito da Universidade de Brasília.

3.2.3 Políticas internas de gestão da EaD

A consolidação da Educação a Distância na Universidade de Brasília também se apoia em políticas internas de gestão que orientam o planejamento, a execução e o acompanhamento das atividades acadêmicas na modalidade. Essas políticas envolvem a definição de normas institucionais, a organização de equipes multidisciplinares e a implementação de processos voltados à qualidade pedagógica e à sustentabilidade da EaD no contexto universitário.

Editais específicos e instrumentos administrativos evidenciam a estruturação das equipes responsáveis pelos cursos, incluindo docentes, tutores e coordenações, demonstrando que a gestão da EaD envolve planejamento contínuo e distribuição clara de responsabilidades. Tais mecanismos contribuem para a padronização de processos acadêmicos e para a garantia de coerência entre propostas pedagógicas, estratégias de avaliação e uso das tecnologias educacionais.

No campo pedagógico, as políticas internas de gestão também contemplam ações de formação docente e suporte técnico, reconhecendo que a atuação na modalidade exige competências específicas relacionadas à mediação digital e ao planejamento didático em ambientes virtuais. Essa perspectiva reforça o entendimento de que a qualidade da EaD depende não apenas de infraestrutura tecnológica, mas de processos institucionais que sustentem práticas pedagógicas consistentes.

Além disso, a gestão da EaD envolve desafios relacionados à integração entre diferentes instâncias universitárias, à manutenção da qualidade acadêmica e à garantia de acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, as políticas internas funcionam como instrumentos de governança que orientam a tomada de decisões e contribuem para a consolidação da modalidade como componente estratégico da universidade.

Dessa forma, as políticas internas de gestão da Educação a Distância na UnB evidenciam um esforço institucional contínuo de organização e aperfeiçoamento da modalidade, ao articularem planejamento acadêmico, gestão administrativa e inovação pedagógica em consonância com as demandas contemporâneas da educação superior pública. Esse movimento revela que a EaD, no âmbito institucional, não se estrutura de

maneira isolada, mas se insere em redes mais amplas de regulação, financiamento e cooperação interinstitucional.

É nesse contexto que ganha destaque a articulação com políticas nacionais, especialmente aquelas que orientam a expansão e interiorização do Ensino Superior público. Assim, para compreender de forma mais abrangente os mecanismos que sustentam a EaD na UnB, torna-se necessário analisar sua inserção no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Nesse sentido, a subseção seguinte aborda o sistema UAB na UnB: arranjos institucionais e operacionais, evidenciando suas formas de organização, fluxos de gestão e impactos na consolidação da modalidade.

3.3 O SISTEMA UAB NA UnB: ARRANJOS INSTITUCIONAIS E OPERACIONAIS

A implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília se configura como elemento central da política institucional de Educação a Distância, articulando expansão territorial, organização acadêmico-pedagógica e mediação tecnológica.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído, em 2006, com o objetivo de expandir, de forma regionalizada e democrática, a oferta de cursos superiores na modalidade EaD. Dessa forma, o sistema UAB agrega instituições públicas de Ensino Superior (IES) e por meio de fomento parcial pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferta apoio aos polos presenciais para realização de atividades acadêmicas, uso de materiais didáticos e recursos de mediação pedagógica online e suporte acadêmico de professores e tutores. A UnB integra o Sistema UAB desde o ano de 2007, ofertando cursos de Licenciatura e especialização lato sensu (UnB, 2023a, p.57).

Mais do que um mecanismo de oferta educacional, o sistema constitui um arranjo institucional complexo que integra diferentes níveis de gestão e múltiplos atores envolvidos na consolidação da modalidade, evidenciando a EaD como estratégia estruturante de democratização do acesso ao Ensino Superior público.

No contexto da UnB, a operacionalização da UAB envolve a articulação entre o Cead, as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos e os polos de apoio presencial distribuídos territorialmente. Tal configuração evidencia uma lógica organizacional que combina centralidade institucional — relacionada ao planejamento e à gestão acadêmica

— com descentralização territorial, permitindo que a universidade amplie sua atuação para além dos limites físicos do campus.

A análise dos arranjos institucionais e operacionais da UAB na UnB permite compreender como políticas nacionais se materializam em práticas acadêmicas concretas, envolvendo processos de planejamento pedagógico, gestão de equipes, uso de tecnologias educacionais e estratégias de acompanhamento discente. Assim, o sistema se configura como dispositivo institucional que articula governança universitária, inclusão educacional e inovação pedagógica, conforme discutido nos subitens a seguir.

3.3.1 Polos UAB e territorialização da EaD

Os polos de apoio presencial constituem elementos estruturantes do Sistema UAB, desempenhando papel fundamental na territorialização da Educação a Distância e na ampliação do alcance institucional da Universidade de Brasília. Esses espaços funcionam como extensões da universidade em diferentes municípios, oferecendo infraestrutura física, suporte acadêmico e apoio administrativo aos estudantes matriculados nos cursos da modalidade.

A UnB, em parceria com o programa UAB, atua em mais de 35 polos EaD, abrangendo mais de 15 estados nas 5 regiões geográficas brasileiras, incluindo o Distrito Federal e mais de 50 municípios do país. Essa ampla atuação resulta em impactos positivos para o progresso econômico e social em nível regional e nacional, contribuindo para o desenvolvimento das comunidades locais (UnB, 2023a, p.57).

A territorialização promovida pelos polos possibilita a interiorização do Ensino Superior público, permitindo que estudantes localizados em regiões distantes dos grandes centros tenham acesso à formação universitária. Nesse sentido, os polos não se restringem a espaços de apoio técnico, mas assumem função pedagógica e institucional relevante, fortalecendo vínculos entre estudantes, tutores e universidade. Vale destacar o papel dos tutores nos polos.

A UnB compreende que o tutor exerce um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem on-line, atuando por meio das presenças cognitiva, social e docente. O tutor potencializa o aprendizado dos alunos, contribuindo tanto no combate à evasão quanto no reforço do desempenho acadêmico do estudante. Na UAB/UnB, os tutores atuam em três dimensões:

ensino (cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu); extensão; e capacitação de servidores (UnB, 2023a, p.34).

Além disso, a presença dos polos contribui para reduzir barreiras geográficas e ampliar oportunidades educacionais, configurando-se como estratégia de democratização do acesso. A articulação entre universidade e territórios evidencia que a EaD, no âmbito da UAB, opera por meio de uma lógica híbrida, que combina atividades mediadas por tecnologias digitais com momentos presenciais fundamentais para acompanhamento acadêmico, avaliações e desenvolvimento de práticas formativas.

Dessa forma, os polos da UAB podem ser compreendidos como dispositivos territoriais de inclusão, na medida em que materializam a presença institucional da universidade em diferentes contextos regionais e viabilizam a efetividade das políticas de expansão do Ensino Superior. Ao mesmo tempo, sua atuação evidencia que a interiorização do acesso não se limita à dimensão geográfica, mas demanda a construção de condições pedagógicas, acadêmicas e organizacionais capazes de sustentar processos formativos de qualidade nos diversos territórios.

Nesse sentido, a materialização da universidade nos polos coloca em evidência a necessidade de compreender como os cursos são estruturados para responder a essas especificidades, articulando currículo, metodologias e estratégias de mediação. É nesse horizonte que se insere a subseção seguinte, dedicada à organização acadêmico-pedagógica dos cursos, analisando como esses elementos se configuram no interior da EaD e em diálogo com os contextos territoriais atendidos.

3.3.2 Organização acadêmico-pedagógica dos cursos

A organização acadêmico-pedagógica dos cursos ofertados no âmbito da UAB na UnB revela uma estrutura planejada para assegurar coerência entre diretrizes institucionais, propostas curriculares e estratégias metodológicas próprias da Educação a Distância. Essa organização envolve a definição de Projetos Pedagógicos de Curso, planejamento didático, composição de equipes multidisciplinares e articulação entre atividades presenciais e virtuais.

Editais e documentos institucionais evidenciam a composição das equipes acadêmicas, incluindo docentes formadores, tutores e coordenações, responsáveis pela condução dos processos formativos e pelo acompanhamento das trajetórias discentes. Tal

configuração demonstra que a EaD se apoia em uma lógica colaborativa de trabalho pedagógico, na qual diferentes profissionais atuam de forma integrada para garantir qualidade acadêmica e suporte aos estudantes.

Do ponto de vista curricular, observa-se a organização de atividades síncronas e assíncronas, fóruns de discussão, avaliações formativas e presenciais, além de práticas acadêmicas desenvolvidas em articulação com os polos. Essa estrutura evidencia que a modalidade não representa simplificação do ensino presencial, mas reorganização pedagógica que demanda planejamento específico e estratégias de mediação adequadas ao contexto digital.

Desta forma, a organização acadêmico-pedagógica dos cursos no Sistema UAB evidencia a consolidação de práticas institucionais orientadas pela integração entre inovação metodológica, gestão acadêmica e compromisso com a qualidade da formação superior. Tal configuração revela que a efetividade da EaD não se sustenta apenas em diretrizes curriculares, mas depende de um conjunto articulado de estratégias que viabilizam a interação, o acompanhamento e a construção do conhecimento em contextos mediados.

Nesse cenário, ganha centralidade o papel das tecnologias educacionais, que estruturam as formas de comunicação, ensino e aprendizagem na modalidade. É, portanto, a partir dessa mediação que se materializam as práticas pedagógicas e se configuram as experiências formativas dos estudantes. Desta maneira, a subseção seguinte dedica-se à análise da mediação tecnológica e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), explorando suas funções, potencialidades e desafios no contexto da Educação a Distância.

3.3.3 Mediação tecnológica e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

A mediação tecnológica constitui eixo central da operacionalização dos cursos ofertados no Sistema UAB, sendo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) espaços fundamentais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Esses ambientes permitem a organização dos conteúdos, a interação entre estudantes e docentes, o acompanhamento das atividades e a realização de avaliações, configurando-se como núcleo da experiência formativa na modalidade a distância.

No contexto da UnB, a utilização dos AVAs está associada à implementação de estratégias pedagógicas que buscam promover autonomia discente, participação ativa e acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. A mediação tecnológica envolve

não apenas o uso de ferramentas digitais, mas também a construção de práticas didáticas que favoreçam o engajamento dos estudantes e a integração entre diferentes formatos de aprendizagem.

A acessibilidade digital constitui aspecto relevante nesse processo, exigindo que os ambientes virtuais sejam planejados de modo a contemplar múltiplos perfis de usuários, incluindo compatibilidade com recursos assistivos, organização clara dos conteúdos e diversidade de formatos de materiais didáticos. Assim, a mediação tecnológica assume dimensão pedagógica e inclusiva, reforçando o compromisso institucional com a equidade no acesso ao conhecimento.

Entretanto, a dependência das tecnologias também evidencia desafios relacionados à infraestrutura, conectividade e letramento digital, aspectos que influenciam diretamente a experiência dos estudantes. Nesse sentido, a mediação tecnológica deve ser compreendida como processo dinâmico que articula recursos técnicos, estratégias pedagógicas e políticas institucionais de suporte.

Dessa forma, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) não se configuram apenas como plataformas tecnológicas, mas como espaços institucionais de produção e circulação do conhecimento, nos quais se materializam as políticas de Educação a Distância da universidade e se consolidam novas formas de interação pedagógica. É nesses ambientes que se concretizam, de maneira cotidiana, as práticas de ensino, acompanhamento e avaliação, evidenciando como as tecnologias se tornam mediadoras centrais dos processos formativos.

Entretanto, essa centralidade também coloca em evidência a necessidade de problematizar em que medida tais ambientes incorporam, ou não, princípios de inclusão e acessibilidade, considerando as múltiplas formas de participação dos sujeitos. Nesse sentido, os AVAs tornam-se espaços privilegiados para observar como as diretrizes institucionais se traduzem em condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem. É nesse horizonte que se insere a subseção seguinte, dedicada às políticas institucionais de inclusão e acessibilidade na EaD, analisando os dispositivos, estratégias e desafios que orientam a construção de uma educação mais equitativa no contexto digital.

3.4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EaD

A consolidação da Educação a Distância na Universidade de Brasília não se limita à organização administrativa e tecnológica da modalidade, mas envolve a implementação

de políticas institucionais voltadas à promoção da inclusão e da acessibilidade no contexto acadêmico. Tais políticas expressam o compromisso institucional com a democratização do acesso ao Ensino Superior e com a construção de ambientes formativos capazes de atender à diversidade de perfis estudantis presentes na modalidade.

No âmbito da EaD, a inclusão assume características específicas, uma vez que a mediação tecnológica exige adaptações pedagógicas e estruturais que garantam condições equitativas de participação. Nesse sentido, a universidade incorpora princípios de acessibilidade digital e pedagógica que orientam a produção de materiais didáticos, a organização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as estratégias de acompanhamento discente. A acessibilidade, portanto, não se restringe a aspectos técnicos, mas envolve planejamento pedagógico e práticas institucionais voltadas à participação efetiva dos estudantes, conforme demonstrado na citação a seguir.

Tanto a Política de Acessibilidade quanto os serviços de acessibilidade da UnB são disponibilizados aos cursos e estudantes EaD. Os cursos da UAB contam com o apoio de profissionais multidisciplinares selecionados para a função “revisor de conteúdos acessíveis”, destinada a:

- apoiar os processos de elaboração, execução e avaliação dos cursos EaD/UAB, nos aspectos institucionais, acadêmicos, pedagógicos, tecnológicos e administrativos;
- apoiar a gestão dos cursos EaD/UAB e seus processos de produção de conteúdo;
- realizar orientações didático-pedagógicas com professores formadores;
- capacitar professores formadores para a produção de material didático e para o uso das ferramentas de EaD nas atividades pedagógicas;
- criar e executar o fluxo de produção de material digital e impresso;
- revisar material didático da área de atuação e salas virtuais no ambiente de aprendizagem;
- planejar e orientar quanto às ferramentas a serem empregadas na produção do material didático;
- construir roteiros de produção de material digital e impresso;
- orientar a construção de bancos de recursos educacionais digitais;
- estruturar os conteúdos educacionais para EaD (jogos, simuladores, estudos de casos, infográficos, vídeos, animações etc.);
- capacitar a equipe de produção de material digital;
- produzir e disponibilizar de relatórios, instrumentos, materiais didáticos e outros documentos relacionados às atividades de pesquisa multidisciplinar; e
- colaborar com o desenvolvimento acadêmico, tecnológico e de gestão dos cursos UAB na UnB, em particular em relação à inovação pedagógica e à convergência modal.

Esses profissionais assistem a estudantes com deficiência, além de permitir acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem e em materiais didáticos, apoiar o desenvolvimento de tecnologias e recursos e auxiliar na formação de professores e tutores acerca de recursos de acessibilidade. Assim, a estrutura física, tecnológica e de pessoal nos polos: permite a execução das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); viabiliza a realização

das atividades presenciais; apresenta acessibilidade e adequação ao projeto pedagógico dos cursos vinculados; propicia interação entre docentes, tutores e discentes; e possui modelos tecnológicos e digitais aplicados aos processos de ensino e aprendizagem e diferenciais inovadores comprovadamente exitosos (UnB, 2023a, p.129).

Vale destacar no excerto acima, que as políticas institucionais de inclusão também se articulam com ações de formação docente e suporte técnico-pedagógico, reconhecendo que a mediação educacional em ambientes digitais exige competências específicas. A oferta de orientações metodológicas, apoio às equipes acadêmicas e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas evidencia o esforço institucional de integrar acessibilidade e qualidade acadêmica no planejamento dos cursos.

Outro aspecto relevante se refere à preocupação com a redução das desigualdades digitais, especialmente considerando que a expansão da EaD evidencia diferenças relacionadas ao acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e letramento digital dos estudantes. Nesse cenário, as políticas institucionais buscam minimizar tais barreiras por meio da organização dos polos presenciais, da flexibilização de estratégias pedagógicas e do suporte contínuo aos discentes, reforçando o caráter inclusivo da modalidade.

A articulação entre políticas de inclusão e organização institucional da EaD revela que a acessibilidade se configura como eixo transversal das ações acadêmicas, envolvendo diferentes instâncias da universidade. Assim, práticas pedagógicas, mediação tecnológica e gestão acadêmica passam a operar de forma integrada, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e responsivo às demandas da diferença dos sujeitos inseridos na EaD.

Dessa forma, as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade na Educação a Distância da Universidade de Brasília evidenciam a busca por uma integração entre inovação tecnológica, compromisso social e qualidade acadêmica. Nesse contexto, a EaD se consolida como espaço de experimentação institucional, no qual se articulam estratégias de expansão educacional e mecanismos voltados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes. Tal configuração, entretanto, não se sustenta apenas na dimensão operacional, exigindo arranjos organizacionais complexos, processos decisórios articulados e práticas de gestão capazes de responder às demandas da inclusão. É nesse cenário, com base nos documentos disponibilizados *online* e analisados *a posteriori*, que se torna necessário compreender os modos de governança e gestão que estruturam a EaD na UnB,

bem como os desafios institucionais que atravessam sua implementação, conforme discutido na subseção seguinte.

3.5 GOVERNANÇA, GESTÃO E DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA EaD NA UnB

A consolidação da Educação a Distância na Universidade de Brasília envolve não apenas a organização estrutural da modalidade, mas também processos de governança e gestão que orientam a tomada de decisões, a articulação entre instâncias acadêmicas e a implementação das políticas institucionais. Nesse contexto, a EaD configura-se como campo estratégico de gestão universitária, exigindo mecanismos capazes de integrar planejamento pedagógico, mediação tecnológica e diretrizes institucionais voltadas à qualidade acadêmica e à inclusão educacional.

A governança da EaD na UnB se caracteriza por uma dinâmica de articulação entre diferentes níveis institucionais, envolvendo o Centro de Educação a Distância (Cead), as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos, as coordenações e as equipes pedagógicas e tecnológicas. Essa configuração evidencia um modelo organizacional que combina centralização administrativa — necessária para garantir padronização e acompanhamento institucional — com descentralização acadêmica, preservando a autonomia das unidades na condução das propostas pedagógicas.

Do ponto de vista da gestão acadêmica, a EaD demanda processos contínuos de planejamento e acompanhamento, incluindo organização de equipes multidisciplinares, definição de fluxos de trabalho e monitoramento das atividades desenvolvidas nos ambientes virtuais de aprendizagem. A gestão da modalidade, portanto, não se limita ao suporte tecnológico, mas envolve a coordenação de práticas pedagógicas, estratégias de avaliação e ações voltadas à permanência dos estudantes, evidenciando a complexidade organizacional que sustenta os cursos ofertados no âmbito da UAB.

Entretanto, a implementação da EaD também revela desafios institucionais significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada de docentes e tutores, a integração entre práticas presenciais e digitais, a manutenção da qualidade acadêmica em contextos mediados por tecnologias e a articulação entre diferentes instâncias administrativas da universidade. Tais desafios demonstram que a consolidação da modalidade exige ajustes permanentes nos processos de gestão e governança institucional.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades digitais e às condições de acesso dos estudantes, que impactam diretamente a efetividade das políticas de inclusão na

modalidade. A gestão da EaD precisa, portanto, considerar dimensões sociais e territoriais, articulando estratégias institucionais que possibilitem minimizar barreiras relacionadas à conectividade, infraestrutura tecnológica e letramento digital. Nesse sentido, a governança da modalidade assume caráter ampliado, envolvendo não apenas decisões acadêmicas, mas também ações de suporte e acompanhamento que favoreçam a permanência qualificada dos estudantes.

Além disso, a expansão da EaD no contexto universitário tensiona modelos tradicionais de organização acadêmica, demandando novas formas de coordenação entre unidades, redefinição de papéis institucionais e incorporação de práticas inovadoras de gestão educacional. A modalidade passa, assim, a atuar como espaço de transformação institucional, exigindo que a universidade desenvolva estratégias de gestão capazes de responder às demandas contemporâneas da educação superior pública.

Assim, a governança e a gestão da Educação a Distância na Universidade de Brasília evidenciam um processo em permanente construção, marcado por avanços institucionais e desafios estruturais. A EaD se configura como um dispositivo organizacional que articula expansão educacional, inclusão e inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que exige reflexões críticas acerca dos limites e das possibilidades da gestão universitária em contextos mediados por tecnologias digitais. Nesse cenário, a compreensão da EaD ultrapassa sua dimensão técnico-operacional e passa a demandar uma leitura de seus efeitos institucionais e sociais mais amplos, especialmente no que se refere à ampliação do acesso ao Ensino Superior. É nesse viés que a atuação do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB pode ser analisada como um dispositivo institucional de democratização do acesso, conforme se desenvolve na subseção adiante.

3.6 A UAB NA UnB COMO DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A análise das políticas de Educação a Distância na Universidade de Brasília evidencia que o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ultrapassa a condição de programa de oferta educacional, configurando-se como dispositivo institucional de democratização do acesso ao Ensino Superior. Sua implementação no contexto da universidade articula políticas públicas nacionais, estruturas organizacionais internas e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, produzindo novas formas de presença institucional em diferentes territórios.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (MEC, [s.d.]).

A lógica de funcionamento da UAB na UnB se sustenta na articulação entre polos de apoio presencial, unidades acadêmicas e instâncias de gestão da EaD, possibilitando a ampliação do alcance da universidade para além de seus limites físicos. Essa capilaridade territorial contribui para a inclusão de estudantes provenientes de regiões historicamente afastadas dos grandes centros universitários, fortalecendo o papel social da instituição e ampliando oportunidades de formação superior pública.

Nesse sentido, a UAB opera como mecanismo de interiorização do Ensino Superior, promovendo a descentralização das ofertas formativas e permitindo que a universidade se insira em contextos regionais diversos. Os polos presenciais, ao funcionarem como extensões institucionais, materializam essa presença territorial, favorecendo o acompanhamento acadêmico, o suporte pedagógico e a mediação entre estudantes e universidade.

Ao mesmo tempo, a operacionalização da UAB evidencia que a democratização do acesso não se restringe à expansão numérica de vagas, mas envolve processos institucionais complexos relacionados à organização pedagógica, à mediação tecnológica e à gestão acadêmica. A articulação entre ambientes virtuais de aprendizagem, equipes multidisciplinares e políticas institucionais de inclusão demonstra que o acesso ampliado exige estratégias capazes de assegurar condições de permanência e qualidade formativa.

Sob a perspectiva da governança universitária, a UAB também representa espaço de inovação institucional, na medida em que demanda novas formas de coordenação entre instâncias acadêmicas, administrativas e tecnológicas. A integração entre diferentes níveis de gestão evidencia que a EaD, mediada pelo sistema UAB, transforma práticas organizacionais e redefine modos de atuação da universidade, incorporando dinâmicas mais flexíveis e colaborativas.

Entretanto, a condição da UAB como dispositivo de democratização também revela desafios relacionados à equidade digital, à sustentabilidade das ofertas e à necessidade de formação continuada das equipes envolvidas. A expansão territorial e a mediação

tecnológica, embora ampliem o acesso, evidenciam tensões entre inclusão, infraestrutura e condições materiais de participação dos estudantes, exigindo constante aprimoramento das políticas institucionais.

Dessa forma, a UAB na Universidade de Brasília pode ser compreendida como dispositivo institucional que articula expansão educacional, inclusão social e inovação organizacional. Sua atuação evidencia a capacidade da EaD de produzir novas configurações acadêmicas e territoriais, consolidando-se como estratégia relevante para a democratização do Ensino Superior público e para a redefinição das práticas institucionais no contexto universitário contemporâneo.

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que as políticas de Educação a Distância na Universidade de Brasília se configuram como resultado de um processo institucional complexo, no qual se articulam diretrizes nacionais, arranjos organizacionais internos e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Ao longo das seções apresentadas, evidenciou-se que a consolidação da EaD na UnB envolve não apenas a adoção de recursos tecnológicos, mas a construção de estruturas institucionais capazes de sustentar a expansão educacional, a inclusão acadêmica e a reorganização das práticas universitárias.

A institucionalização da modalidade, associada à atuação do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead), demonstra que a EaD ocupa posição estratégica no planejamento universitário, articulando gestão acadêmica, suporte pedagógico e mediação tecnológica. Nesse contexto, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) emerge como elemento central da política institucional, operando como dispositivo que integra territorialização do Ensino Superior, organização acadêmico-pedagógica e mecanismos de governança voltados à democratização do acesso.

A análise também evidenciou que a operacionalização da UAB na UnB produz novas dinâmicas organizacionais, exigindo articulação entre unidades acadêmicas, equipes multidisciplinares e polos de apoio presencial, ao mesmo tempo em que coloca em evidência desafios relacionados à gestão, à inclusão digital e à sustentabilidade da modalidade. Dessa forma, a EaD se consolida como espaço de inovação institucional, no qual se tensionam práticas tradicionais de organização universitária e novas formas de mediação educacional.

Assim, o capítulo demonstra que as políticas institucionais de Educação a Distância na Universidade de Brasília não se restringem à ampliação da oferta de cursos, mas constituem um campo estratégico de governança universitária, no qual se articulam

expansão educacional, inclusão social e transformação organizacional. A partir dessa compreensão, torna-se necessário avançar para a análise das práticas e dinâmicas que emergem da implementação dessas políticas, examinando como tais diretrizes se materializam nas experiências concretas dos cursos e dos sujeitos envolvidos, aspecto que será desenvolvido no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO NAS LICENCIATURAS EaD DA UAB/ UnB

Incluir para excluir significa que o sistema traz o 'outro' para dentro, não para aceitar sua diferença, mas para melhor monitorá-lo, normalizá-lo e torná-lo produtivo dentro da lógica social vigente (Veiga-Neto, 2001).

Conforme apresentado no Capítulo 2, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, fundamentada na análise documental, tendo como corpus principal os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas ofertadas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a gestão do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead) da Universidade de Brasília (UnB). A opção metodológica pela análise documental possibilitou examinar os discursos institucionais materializados nesses documentos, compreendendo-os não apenas como registros administrativos, mas como dispositivos que expressam racionalidades pedagógicas, políticas e organizacionais relacionadas à inclusão no Ensino Superior.

A partir do delineamento metodológico apresentado, este capítulo tem como finalidade desenvolver a análise dos dados obtidos, articulando os achados empíricos ao referencial teórico discutido nos capítulos anteriores. Nesse sentido, busca-se compreender de que modo os discursos sobre inclusão, acessibilidade e formação docente se constituem nos documentos institucionais que orientam os cursos de Licenciatura na modalidade EaD da UnB, evidenciando as relações entre normativas legais, diretrizes pedagógicas e práticas institucionais.

A análise aqui desenvolvida parte do entendimento de que os PPCs, enquanto documentos normativos e pedagógicos, operam simultaneamente como instrumentos de planejamento acadêmico e como espaços discursivos nos quais se materializam concepções de inclusão, racionalidades de governança e modos de organização institucional. Assim,

mais do que descrever a presença de termos ou diretrizes inclusivas, o objetivo consiste em problematizar os sentidos atribuídos à inclusão, identificando continuidades, tensões e possíveis contradições entre o discurso normativo e a organização pedagógica proposta.

Em diálogo com a perspectiva analítica adotada nesta Dissertação, especialmente com as contribuições dos Estudos Culturais em Educação, os conceitos de diferença e governança, a análise busca evidenciar como os discursos institucionais produzem determinadas formas de compreender o sujeito com deficiência, a acessibilidade e o papel da EaD na democratização do Ensino Superior. Tal movimento permite observar de que maneira a inclusão é enunciada nos documentos oficiais, bem como os limites e potencialidades que emergem na tradução dessas diretrizes em práticas acadêmico-pedagógicas.

Dessa forma, este capítulo se organiza de modo a apresentar, inicialmente, a caracterização dos cursos e dos documentos analisados, seguida da análise dos discursos sobre inclusão presentes nos PPCs, bem como das estratégias institucionais relacionadas à acessibilidade e à organização pedagógica. Na sequência, são discutidas as articulações entre os achados empíricos e o referencial teórico, com destaque para as tensões entre processos de inclusão e dinâmicas de normalização no contexto investigado. Por fim, é apresentada uma síntese analítica dos principais resultados, a qual, ao mesmo tempo em que consolida os elementos centrais da análise, conduz à necessidade de compreender mais detidamente o contexto institucional no qual tais dinâmicas se inscrevem, especialmente no que se refere à Universidade de Brasília, tema desenvolvido na subseção a seguir.

4.1 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

A Universidade de Brasília (UnB) foi fundada em 1962, no contexto da construção da nova capital federal, como parte de um projeto educacional inovador voltado à integração entre ensino, pesquisa e extensão e à formação de quadros técnicos e científicos para o desenvolvimento nacional. Idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a instituição foi estruturada com base em um modelo acadêmico interdisciplinar, organizado em institutos centrais e faculdades, buscando superar a fragmentação tradicional do Ensino Superior brasileiro. Ao longo de sua trajetória, a universidade consolidou-se como uma das principais instituições públicas de Ensino Superior do país, ampliando progressivamente sua oferta de cursos de graduação e pós-graduação, bem como sua atuação em pesquisa científica e extensão universitária.

Nas últimas décadas, a Universidade de Brasília incorporou, em seus instrumentos de planejamento institucional, diretrizes orientadas à democratização do acesso e à permanência estudantil, com ênfase na inclusão social e educacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2028) estabelece metas voltadas à ampliação da acessibilidade, ao fortalecimento das políticas de inclusão e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, destacando-se, entre elas, a consolidação da educação a distância e a ampliação das ações de apoio a estudantes com deficiência (UnB, 2023a). Nesse contexto, a institucionalização da EaD não se configura apenas como estratégia pedagógica, mas como componente estruturante das políticas de expansão e inclusão no Ensino Superior, o que remete diretamente à análise do Programa Universidade Aberta do Brasil como principal iniciativa de articulação entre democratização do acesso e interiorização da oferta educacional, conforme discutido na subseção seguinte.

4.2 PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

A trajetória da Universidade Aberta do Brasil (UAB) deve ser compreendida como aporte fundamental no arcabouço das políticas públicas brasileiras voltadas à expansão da educação superior por meio da modalidade a distância (EaD). Instituída formalmente por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB se configura como um regime de colaboração entre os poderes federais, estaduais e municipais, visando fomentar a interiorização, a democratização e o acesso ao Ensino Superior por meio da EaD (Brasil, 2006).

No âmbito documental analisado, constata-se que a concepção oficial da UAB se insere como política pública educativa que busca articular diversas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para ofertar cursos e programas, utilizando recursos tecnológicos e da estrutura de polos presenciais distribuídos territorialmente. Essa arquitetura institucional almeja conjugar o princípio da universalização com o desafio da equidade, principalmente para comunidades e regiões historicamente desfavorecidas em termos de acesso à educação superior (Mill; Pimentel, 2013; Brasil, 2006).

Ao examinar documentos oficiais, leis, decretos, resoluções do Ministério da Educação (MEC) e normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da UAB, se observa que o sistema UAB é reiteradamente apresentado como instrumento estratégico para enfrentamento das desigualdades regionais no Brasil a saber, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a educação a distância figura

como componente essencial para a expansão do acesso à educação superior, com menção explícita ao apoio à interiorização e à oferta de cursos via UAB. Esse marco legal reforça a UAB não apenas como programa de governo, mas como política pública institucionalizada dentro do sistema educacional federal (Brasil, 2006; Brasil, 2014).

Contudo, a análise documental revela tensões e lacunas normativas que perpassam a operacionalização da UAB, especialmente quando se considera sua interface com a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência. Um primeiro ponto de tensão se refere à ambiguidade normativa, isto é, em muitos documentos, as referências à acessibilidade aparecem de maneira genérica ou indireta, sem detalhamento de indicadores, metas ou responsabilidades claras para instituições parceiras. Isso gera desafios à efetiva fiscalização e à responsabilização no âmbito de cursos à distância sob regime colaborativo.

A citação a seguir, vinculada ao Guia de Acessibilidade da UnB (2021), é particularmente relevante porque evidencia que a acessibilidade é tratada predominantemente em termos de orientações, apoio e promoção, o que indica uma abordagem mais indicativa do que normativa.

O Guia [...] objetiva orientar a comunidade universitária sobre os recursos de acessibilidade disponíveis nas plataformas virtuais, bem como práticas de acessibilidade que favorecem a participação e a aprendizagem de todos no ensino remoto. (UnB, 2021b, p.5).

As ações vinculadas ao Guia têm como objetivo maior apoiar toda a comunidade acadêmica a planejar, ofertar e desenvolver melhor o ensino remoto de forma acessível (UnB, 2021b, p.5).

Observa-se, nesse sentido, a ausência de definição de indicadores mensuráveis, metas institucionais claramente estabelecidas e mecanismos efetivos de responsabilização, elementos fundamentais para a consolidação de políticas públicas consistentes. Tal configuração contribui para a manutenção de uma normatividade genérica e indeterminada, especialmente no contexto da Educação a Distância, em que a complexidade dos arranjos institucionais e a mediação tecnológica demandariam maior precisão regulatória e operacional.

Além disso, há variação significativa entre os instrumentos normativos quanto à profundidade das diretrizes de EaD, já que enquanto alguns decretos e normativas do Ministério da Educação e da Capes delineiam critérios gerais para infraestrutura tecnológica, produção de materiais e qualificação docente, poucos documentos explicitam exigências de desenho universal, formatos alternativos ou mecanismos sistemáticos de

avaliação da acessibilidade. Essa lacuna normativa acaba por favorecer a heterogeneidade institucional em termos de adesão prática às políticas de inclusão, de acordo com o evidenciado adiante.

A organização regulatória da Educação a Distância no Brasil [...] apresenta os principais marcos do MEC que configuram a modalidade, estabelecendo diretrizes orientadoras e reguladoras para sua oferta. [...] No entanto, é preciso compreender um ponto essencial: a UAB não é uma instituição responsável direta pela oferta da EaD, mas sim quem a fomenta, por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior e os municípios interessados (Brasil, 2022, p. 23).

Está demonstrado, desta forma, que a própria estrutura da UAB se organiza de forma indireta e descentralizada, baseada em convênios entre diferentes entes federativos e institucionais, o que contribui para a diluição de responsabilidades. Nesse arranjo, não se observa a definição explícita de atribuições específicas relacionadas à acessibilidade, ao desenho universal ou à implementação de mecanismos sistemáticos de avaliação, aspectos fundamentais para a efetivação das políticas inclusivas. Como consequência, tal configuração tende a favorecer a heterogeneidade institucional no que se refere à adesão e à operacionalização dessas diretrizes. Essa evidência permite sustentar que a lacuna normativa não se restringe à ausência de detalhamento nos documentos, mas constitui também um efeito direto do modelo de governança descentralizado que caracteriza a UAB, no qual a distribuição difusa de competências impacta a consistência e a efetividade das políticas de inclusão na Educação a Distância.

Outro aspecto relevante emergente da análise documental é a fragilidade dos mecanismos de monitoramento e responsabilização dentro da estrutura UAB. Muitos documentos apresentam orientações para avaliação institucional, autoavaliação e utilização de indicadores de qualidade, inclusive aqueles requeridos pelo Inep, mas raramente conectam essas exigências aos critérios específicos de acessibilidade como adaptação de conteúdos, tecnologias assistivas e atendimento especializado. Em consequência, a acessibilidade corre o risco de ser tratada como componente periférico, não como eixo estruturante da política de EaD.

A avaliação dos cursos na modalidade a distância deve contemplar processos de autoavaliação institucional, avaliação externa e acompanhamento de indicadores de qualidade definidos pelos órgãos competentes, considerando aspectos como organização didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura e gestão acadêmica. Esses processos devem assegurar a melhoria contínua da qualidade dos cursos e a efetividade das ações educacionais desenvolvidas (Brasil, 2017, p. 28).

O processo de avaliação do curso compreende a avaliação institucional, a avaliação do desempenho discente e a avaliação do curso como um todo, considerando indicadores relacionados à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e tutorial, à infraestrutura física e tecnológica, bem como à gestão acadêmica. Esses processos visam assegurar a qualidade da formação ofertada e subsidiar a tomada de decisões para o aprimoramento contínuo do curso (UnB, 2019a, p. 78).

Essa última passagem é particularmente relevante, visto que reafirma a centralidade de avaliação institucional e indicadores de qualidade, detalha dimensões clássicas exigidas pelo MEC (didático-pedagógica, docente, infraestrutura) e não menciona acessibilidade de forma operacional, como adaptação de materiais, tecnologias assistivas e monitoramento de inclusão. Ou seja, confirma empiricamente que a acessibilidade não está integrada aos mecanismos de avaliação, permanecendo periférica.

No panorama institucional das IPES aderentes ao sistema UAB, o estudo documental também evidenciou diferenças na transparência de informações relativas à acessibilidade. Um levantamento realizado em sites institucionais de universidades federais participantes da UAB mostra que nem todas as instituições apresentam em seus portais dados ativos sobre acessibilidade, adaptação de materiais, ou políticas institucionais de inclusão. Esse *déficit* de comunicação pública pode comprometer o princípio constitucional da publicidade e dificultar o controle social (Santos; Bianchi; Bahia, 2024).

Finalmente, a análise documental sugere que, apesar de existir um conjunto normativo entrelaçado que envolve decretos federais, legislações sobre direitos da pessoa com deficiência e regimentos institucionais internos, há lacunas significativas quanto à coerência entre os níveis normativos. Em muitas situações, normas gerais federais não se desdobram em regulamentos locais claros ou em orientações técnicas aplicáveis aos cursos de Licenciatura.

As instituições de Educação Superior deverão assegurar condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, garantindo recursos de tecnologia assistiva, adaptações razoáveis e serviços de apoio necessários, de modo a eliminar barreiras e promover a participação plena e efetiva na vida acadêmica, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015b). Isso significa que, mesmo com dispositivos legais favoráveis, sua aplicação concreta depende fortemente da adesão, da capacidade institucional e da vontade política de cada universidade e polo participante.

Em síntese, no contexto do Sistema UAB, a análise documental evidencia que a universidade aberta se configura como um horizonte estratégico de política pública para a

Educação a Distância no Brasil, com expressivo potencial para a democratização do Ensino Superior. Contudo, esse potencial é tensionado por ambiguidades normativas, pela fragilidade dos mecanismos de monitoramento da acessibilidade e pela heterogeneidade institucional na implementação das diretrizes estabelecidas. Tal cenário indica que a efetividade dessas políticas depende não apenas de seus marcos regulatórios, mas também das estruturas institucionais responsáveis por sua operacionalização, o que conduz à necessidade de compreender o papel do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília nesse processo, conforme discutido na subseção seguinte.

4.3 CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (CEAD) DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi concebida como uma política pública de inclusão social e educacional orientada pelos princípios da equidade territorial e da inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais. Trata-se de uma iniciativa que busca romper barreiras geográficas, socioeconômicas e culturais que acabam limitando o acesso à educação superior pública, possibilitando a interiorização da formação docente e a ampliação das oportunidades educacionais em regiões historicamente marginalizadas. Nessa perspectiva, a política da UAB se estrutura a partir da integração entre infraestrutura tecnológica, desenho instrucional e gestão pública colaborativa, favorecendo o compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes níveis da federação (União, estados e municípios) e entre as instituições de Ensino Superior que dela participam.

No âmbito da Universidade de Brasília (UnB), a implementação dessa política se concretiza por meio do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead), unidade acadêmico-administrativa que desempenha papel central na execução e supervisão dos cursos ofertados pela UAB na instituição. O Cead/UnB assume a função estratégica de alinhar as diretrizes nacionais da UAB às especificidades pedagógicas, tecnológicas e administrativas da universidade, atuando como espaço de inovação educacional e de fortalecimento das práticas inclusivas. Conforme evidenciam documentos institucionais, como os relatórios de gestão da UnB (UnB, Cead, 2020; 2021; 2022; 2023), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018–2022; PDI 2023-2028) (UnB, 2018; 2023a) e relatórios da Capes, o centro não se limita à gestão operacional, mas busca promover práticas pedagógicas que consolidem uma cultura de acessibilidade, equidade e

inovação. Assim, a política de educação a distância da UnB, em consonância com as orientações da Capes e da própria universidade (UnB, 2023), tem enfatizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como eixos estruturantes dos processos formativos, reafirmando o compromisso institucional com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

A análise documental evidencia que, no contexto do Cead/UnB, a política da UAB se traduz em ações de governança educacional e tecnológica, organizadas em torno de três dimensões principais, a saber, a coordenação acadêmica e pedagógica dos cursos, o suporte técnico e formativo aos docentes e tutores e a implementação de políticas de inclusão digital e acessibilidade. Os relatórios institucionais da UnB – 2022 a 2024 (UnB, 2022; 2023b; 2024) destacam o desenvolvimento de programas internos de capacitação docente em tecnologias educacionais acessíveis, a oferta de materiais didáticos em formatos alternativos e a criação de fluxos administrativos para acompanhamento de demandas de estudantes com deficiência.

Entretanto, a triangulação entre os documentos da Capes, do Cead e dos cursos de Licenciatura revela que tais práticas, embora expressivas, ainda enfrentam desafios quanto à uniformização e sistematização das ações de acessibilidade. Conforme assinalam Santos, Bianchi e Bahia (2024), a heterogeneidade entre polos e cursos da UAB no país decorre da ausência de indicadores nacionais consolidados para monitorar a implementação de medidas inclusivas, o que impacta a efetividade das políticas em nível institucional. Essa constatação também é observada no caso da UnB, onde a presença de iniciativas locais coexiste com a falta de um instrumento único de acompanhamento da acessibilidade em EaD.

O PDI 2023-2028 (UnB, 2023a) deixa clara essa ideia.

As ações de acessibilidade na Universidade de Brasília são desenvolvidas por diferentes unidades acadêmicas e administrativas, a partir de demandas específicas e iniciativas locais, envolvendo adaptações pedagógicas, produção de materiais acessíveis e uso de tecnologias assistivas. Contudo, tais ações ainda não se encontram plenamente sistematizadas em um fluxo institucional único, sendo implementadas de forma descentralizada, conforme as condições e recursos disponíveis em cada contexto (UnB, 2023a, p.42).

Outro aspecto recorrente na documentação analisada se refere à articulação entre o Cead e os Núcleos de Acessibilidade (NAC) da universidade. Relatórios internos indicam avanços na cooperação intersetorial, com trocas de informações sobre adaptação de

materiais, capacitação de tutores e acompanhamento de estudantes com deficiência matriculados nos cursos da UAB. Todavia, ainda são incipientes os registros de monitoramento avaliativo integrado, conforme sugerem as diretrizes de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a Educação Superior.

A avaliação institucional, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), deve considerar as dimensões que asseguram a qualidade da educação superior, incluindo a missão e o plano de desenvolvimento institucional, as políticas para o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social da instituição, a comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, a organização e gestão da instituição, a infraestrutura física, o planejamento e avaliação, as políticas de atendimento aos estudantes e a sustentabilidade financeira (Inep, 2017, p.35)

Essa citação demonstra que há uma exigência formal de avaliação institucional ampla e integrada, incluindo políticas de atendimento aos estudantes (onde a acessibilidade estaria inserida). Porém, a acessibilidade não aparece como dimensão explicitamente operacionalizada, tampouco há detalhamento de adaptação de materiais, de monitoramento específico de estudantes com deficiência e de integração entre setores como Cead e NAC.

Do ponto de vista das políticas públicas, a análise documental permite afirmar que a UAB, no âmbito da UnB, se insere em uma lógica de governança multicêntrica, designando o arranjo colaborativo entre diferentes níveis de gestão e atores institucionais (Pires; Gomide, 2016; Ansell; Gash, 2008). Essa governança envolve a Capes figurando como órgão de coordenação nacional, o Cead que atua como executor local, e os cursos e polos como unidades operacionais descentralizadas, segundo demonstrado a seguir.

[...]o Sistema Universidade Aberta do Brasil será coordenado pela CAPES, cabendo às instituições públicas de Ensino Superior a oferta dos cursos e aos entes federados a manutenção dos polos de apoio presencial (Brasil, 2006b).

Tal configuração favorece a flexibilidade e a inovação pedagógica, mas também impõe desafios de comunicação e de padronização de procedimentos, especialmente no que tange às práticas de acessibilidade e à implementação de dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) (Brasil, 2015).

A análise do Marco de Acessibilidade da UAB (Lima; Carvalho, 2020) demonstra que o programa reconhece a necessidade de integrar a acessibilidade como eixo transversal de suas ações formativas. O documento propõe a inclusão de critérios de acessibilidade nos editais, a formação de docentes e a oferta de tecnologias assistivas nos polos, mas sua

operacionalização ainda depende da adesão institucional e da capacidade técnica das universidades participantes, o que pode ser verificado no texto extraído da LBI (Brasil, 2015).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] a oferta de profissionais de apoio escolar; [...] a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado; [...] a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2015, Art. 28, incisos XI, XII e XVII).

No caso da UnB, essa adesão é parcial, pois embora existam políticas internas de inclusão consolidadas, a transposição integral dos princípios da LBI (Brasil, 2015) e do DUA para o ambiente virtual permanece um processo em construção.

A análise comparativa entre a legislação nacional sobre educação inclusiva e os instrumentos institucionais da Universidade de Brasília (UnB) evidencia relevante convergência normativa quanto à promoção da acessibilidade e do direito à aprendizagem. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece a acessibilidade como direito fundamental e determina que edificações, sistemas de comunicação, informações e serviços educacionais sejam estruturados de forma acessível, além de exigir a oferta de ajustes razoáveis e a eliminação de barreiras institucionais (Brasil, 2015). Em consonância com esse marco legal, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2028 da UnB (UnB, 2023) incorpora diretrizes específicas voltadas à política de acessibilidade, prevendo recursos e estratégias de apoio tanto para cursos presenciais quanto para a Educação a Distância, indicando alinhamento institucional às exigências legais.

No âmbito das políticas educacionais específicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma a necessidade de garantir atendimento educacional especializado como serviço complementar à escolarização comum, assegurando acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino (Brasil, 2008; Brasil, 2020). Observa-se que a UnB, por meio de suas unidades institucionais, como o Centro de Educação a Distância (Cead), disponibiliza recursos de acessibilidade, incluindo materiais em formatos acessíveis, serviços de tradução e interpretação em Libras e ferramentas tecnológicas assistivas, evidenciando convergência entre os dispositivos normativos nacionais e as práticas institucionais implementadas.

Entretanto, a análise também sugere a existência de lacunas operacionais relacionadas à necessidade de maior sistematização de indicadores de acompanhamento e avaliação da efetividade dessas políticas, sobretudo no que se refere à integração entre diretrizes legais e mecanismos institucionais de monitoramento contínuo das condições de acesso, permanência e aprendizagem. Assim, embora se verifique aderência normativa significativa entre a legislação federal e os documentos institucionais da UnB, permanece como desafio a consolidação de estratégias de governança e avaliação que permitam mensurar de forma sistemática os impactos das ações de acessibilidade no cotidiano acadêmico.

Em suma, o exame documental aponta que a Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do Cead/UnB, se constitui como um instrumento robusto de política pública voltada à democratização da formação docente, mas que enfrenta limitações estruturais e normativas no tocante à efetivação da acessibilidade educacional. Os documentos revelam avanços institucionais significativos, como a ampliação da oferta de cursos e a incorporação de práticas pedagógicas inclusivas, mas também evidenciam lacunas quanto à sistematização de indicadores de acessibilidade e à integração entre instâncias de governança. Tais resultados, analisados à luz dos referenciais normativos e institucionais, oferecem subsídios para compreender a efetividade da UAB como política pública e o papel do Cead/UnB na busca por um ensino mais inclusivo.

4.4 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EAD DA UnB

A oferta de cursos de Licenciatura na Universidade de Brasília (UnB), no âmbito do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (Cead), integra uma estratégia institucional de expansão da formação inicial de professores e de interiorização da Educação Superior pública por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Capes. No plano nacional, a política de fomento da UAB explicita o apoio à abertura de graduações, com ênfase nas Licenciaturas, em modalidade a distância e semipresencial, articuladas aos polos UAB e orientadas à formação de docentes da educação básica e de servidores da administração pública. Essa diretriz tem sido operacionalizada pela UnB com portfólio próprio e governança acadêmico-administrativa específica do Cead, em consonância com regulamentações internas e com editais e chamamentos públicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), com destaque para os instrumentos de 2022 voltados à ampliação de vagas e ao alinhamento às metas de formação docente no país (Brasil, 2006; Capes, 2022).

No contexto institucional, o Cead/UnB dispõe de regimento aprovado pelo Conselho Universitário (Consuni), que define sua missão, estrutura e competências, incluindo a coordenação, supervisão e avaliação de cursos e ações em EaD, bem como a articulação com unidades acadêmicas, polos parceiros e órgãos externos de regulação e fomento. Esse marco normativo delinea papéis, processos decisórios e instâncias de acompanhamento, conferindo segurança jurídico-institucional às ofertas de Licenciatura e às parcerias interinstitucionais (UnB, 2023). Em paralelo, normativas acadêmicas mais amplas, como a resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) sobre cursos *lato sensu* (aqui citada como referencial de desenho e qualidade acadêmica), consolidam diretrizes transversais de planejamento, monitoramento e avaliação que também informam boas práticas de gestão de cursos em EaD na universidade (UnB, 2024).

Quanto ao escopo e à configuração das Licenciaturas, a UnB integra o Sistema UAB desde 2007 e tem ofertado, de modo contínuo, cursos de Licenciatura distribuídos territorialmente em múltiplos polos de apoio presencial. A página institucional do Cead assinala a capilaridade dessa atuação, com menções à oferta em dezenas de municípios e em todas as regiões do país, o que reforça a lógica de equidade territorial e de democratização do acesso (UnB/Cead, [s.d.]). Esse horizonte se mantém atualizado por meio de processos seletivos periodicamente publicados, a saber, em 2025 foi divulgada seleção para ingresso em Licenciaturas na modalidade a distância por meio do sistema UAB/UnB, totalizando 1.060 vagas distribuídas nos cursos de Artes Visuais, Geografia, Letras, Música e Pedagogia, com indicação dos polos de oferta e cronograma de matrícula, conforme o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CeBrASPE) (CeBrASPE, 2025). Editais específicos do Cead também evidenciam a organização acadêmico-pedagógica das turmas e a composição de equipes (docentes formadores, tutoria, coordenações), como ilustra o chamamento para professor-formador da Licenciatura em Pedagogia a distância (UnB/Cead, 2025).

Do ponto de vista pedagógico e tecnológico, os cursos de Licenciatura sob responsabilidade do Cead/UnB se apoiam em ambientes virtuais institucionais (“Aprender 2” e “Aprender 3”), política de suporte técnico-pedagógico e ações de formação continuada para docentes e equipes, de modo a sustentar práticas de ensino mediadas por tecnologias e metodologias ativas. Trata-se de uma infraestrutura que articula desenho instrucional, gestão acadêmica e padrões de qualidade, assegurando a coerência entre

Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planos de ensino, materiais didáticos acessíveis e dispositivos avaliativos (UnB/Cead, [s.d.]). No plano nacional, a Capes destaca, entre as finalidades do Sistema UAB, o fomento a ofertas que atendam às necessidades formativas da Educação Básica, com processos de seleção e acompanhamento que vinculam as instituições a metas de expansão com qualidade (Capes, 2024).

Também, a acessibilidade acadêmica e curricular constitui dimensão estruturante das Licenciaturas na UnB e encontra expressão tanto em materiais e orientações específicos quanto em políticas institucionais. O Cead disponibiliza Guia de Acessibilidade com recomendações para comunicação inclusiva, recursos de apoio (legenda, Libras, audiodescrição) e orientações para produção de materiais didáticos acessíveis, material este que contempla versões digitais compatíveis com leitores de tela e vídeos de orientação, contribuindo para a difusão de práticas acessíveis nos cursos (UnB/Cead, [s.d.]). No plano das diretrizes nacionais, as novas bases para cursos de formação inicial (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs de 2024), homologadas pelo Ministério da Educação, reforçam o compromisso com a qualidade na formação de professores, com repercussões na organização curricular das Licenciaturas, na prática de estágio, na integração com redes de ensino e na articulação entre fundamentos, didáticas e práticas (MEC, 2024). Tais orientações convergem com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com a obrigatoriedade da extensão nos currículos, que a UnB vem adequando desde 2022, repercutindo também nas Licenciaturas ofertadas via UAB (Correio Braziliense, 2022).

Em termos de organização didático-curricular, se observa a presença de componentes síncronos e assíncronos distribuídos ao longo dos semestres, com atividades que combinam estudo orientado, fóruns, conferências via Internet, avaliações formativas e presenciais (quando previstas), além de práticas de campo e estágios supervisionados em escolas da Educação Básica parceiras dos polos. O desenho instrucional tem buscado integrar fundamentação teórica, didáticas específicas de área, tecnologias educacionais e dispositivos de avaliação que valorizem a reflexão sobre a prática docente e o compromisso social da profissão. Em chamamentos e comunicações oficiais de seleções, é possível verificar a explicitação dos polos, do cronograma de atividades e da infraestrutura requerida aos estudantes, o que denota transparência e previsibilidade acadêmica (CeBrASPE, 2025; UnB/Cead, 2025).

A governança das Licenciaturas à distância implica processos de seleção e capacitação de docentes e equipes de tutoria, curadoria de materiais didáticos com

requisitos de acessibilidade, monitoramento de indicadores acadêmicos (ingresso, permanência, conclusão) e avaliação sistemática das atividades de ensino e estágio. No âmbito do Cead /UnB, tais processos se articulam às instâncias superiores da universidade e às exigências da Capes/UAB, inclusive no que se refere à prestação de contas e aos relatórios de acompanhamento e monitoramento (Capes, 2024; UnB, 2023). Esse arranjo fortalece a transparência e controle institucionais, se alinhando a marcos regulatórios e a padrões de qualidade, e reforça o compromisso com a formação inicial de professores como política pública estratégica para o país.

Por fim, é relevante situar os desafios e oportunidades que atravessam essas ofertas no âmbito do Sistema UAB na Universidade de Brasília, especialmente considerando a atuação do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília como instância de coordenação pedagógica e administrativa. Entre os principais desafios, destacam-se a manutenção de padrões de qualidade em redes capilarizadas de polos, a efetivação da acessibilidade universal e do desenho didático inclusivo em todos os componentes curriculares, bem como a integração orgânica entre a universidade e as redes de ensino para a realização de estágios e práticas. Tais elementos tornam-se ainda mais complexos diante da diversidade territorial e institucional que caracteriza a oferta em larga escala. Por outro lado, emergem oportunidades significativas, como a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a consolidação da extensão como eixo formativo obrigatório e o uso pedagógico de dados educacionais como estratégia de aprimoramento contínuo. Nesse contexto, a trajetória recente de seleções e editais evidencia não apenas o fortalecimento do portfólio de Licenciaturas da UnB no Sistema UAB, mas também o papel estratégico do Cead na indução de políticas acadêmicas. É justamente nesse cenário de tensões entre expansão, qualidade e inclusão que se insere a discussão sobre a acessibilidade, a qual será aprofundada na subseção a seguir, dedicada à análise das práticas e desafios concretos nos cursos de Licenciatura ofertados pelo Cead/UnB.

4.5 ACESSIBILIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CEAD/UnB: DESAFIOS E PRÁTICAS ATUAIS

A acessibilidade nos cursos de Licenciatura geridos pelo Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília (Cead/UnB) constitui dimensão estruturante acadêmica e do compromisso público com a democratização do

Ensino Superior. Em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professoras(es), homologadas em 29 de maio de 2024, a política institucional precisa articular princípios de equidade, desenho curricular inclusivo e condições materiais e digitais que viabilizem a participação plena de estudantes com diferentes perfis, ritmos e necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 4/2024 oferece base normativa atualizada para que as Licenciaturas planejem componentes, práticas pedagógicas e avaliações pautadas na acessibilidade e na coerência formativa com a realidade da Educação Básica.

No plano institucional, a UnB dispõe de uma Diretoria de Acessibilidade (Daces/DAC) que atua como núcleo responsável por articular políticas de forma presencial, ações e serviços voltados à inclusão, o que fornece um arcabouço de governança essencial para as ofertas mediadas por tecnologia. Essa instância se soma a iniciativas do Cead/UnB que, desde o ensino remoto emergencial, apresentaram diretrizes e instrumentos operacionais para docência acessível, como o ‘Guia de Orientações para a Promoção da Acessibilidade’ (UnB, 2021b), materiais de apoio e eventos formativos. A presença de orientações específicas para produção de conteúdos acessíveis, uso de recursos de legenda, Libras, audiodescrição e compatibilidade com leitores de tela expressa a institucionalização de práticas acessíveis no ecossistema de aprendizagem.

Entre as práticas atuais, que constam no Guia, destacam-se:

- diretrizes para produção e adaptação de materiais em formatos acessíveis (digital acessível, áudio, Braille e ampliado), com fluxo institucional de solicitação e acompanhamento;
- repertório de objetos de aprendizagem com legendagem e janelas de Libras, além de recomendações para contrastes, tipografia, descrição de imagens e organização semântica de conteúdos;
- oferta de ações formativas (reuniões via Internet, oficinas) voltadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), à acessibilidade linguística e ao uso pedagógico de tecnologias assistivas em contextos síncronos e assíncronos.

Tais iniciativas, se forem efetivadas, dialogam com exigências de acessibilidade digital e com o princípio do desenho instrucional inclusivo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente nas Licenciaturas que operam em redes capilarizadas de polos da UAB.

Do ponto de vista da política nacional de fomento, a Capes/UAB assinala que a expansão das Licenciaturas por meio de polos de apoio presencial deve observar padrões de qualidade e mecanismos de acompanhamento, o que inclui, necessariamente, o provimento de condições de acessibilidade acadêmica e tecnológica. A vinculação entre metas de formação docente e parâmetros de acessibilidade implica processos de planejamento e monitoramento contínuos por parte das equipes de coordenação e tutoria, com ênfase na coerência entre PPC, infraestrutura dos polos, serviços de apoio e avaliação institucional.

Apesar dos avanços, persistem desafios recorrentes como a garantia de acessibilidade do começo ao fim (do Edital ao Trabalho de Conclusão de Curso) que demanda integração entre instâncias acadêmicas, administrativas e tecnológicas, com indicadores de processo (tempo de resposta para adaptações, cobertura de legendagem/audiodescrição, conformidade de materiais) e de resultado (retenção, desempenho, tempo de integralização de estudantes com deficiência). Depois, a heterogeneidade de polos UAB coloca exigências adicionais de padronização mínima de recursos (salas acessíveis, conectividade, tecnologias assistivas, intérpretes de Libras) e de formação das equipes locais.

Por fim, a atualização permanente de PPCs frente às novas DCNs (2024) e às transformações tecnológicas, que impõe ciclos sistemáticos de revisão curricular e de reforço das competências docentes para o trabalho pedagógico acessível em ambientes digitais. Essas questões são amplamente discutidas na literatura recente sobre inclusão e EaD, que ressalta a necessidade de institucionalizar o DUA, de qualificar a mediação pedagógica e de alinhar desenho instrucional a tecnologias assistivas de forma nativa, não remediativa.

DUA e TA [...] quando aplicadas em conjunto, têm uma ótima eficácia no processo de inclusão[...] (Melo; Serra; Veras, 2024, p.12)

Percebe-se, portanto, à luz desses desafios, que se delineiam linhas de ações prioritárias para as Licenciaturas do Cead /UnB:

- a) fortalecer a governança da acessibilidade com métricas e painéis de acompanhamento, articulando Daces/DAC, Cead e coordenações de curso;
- b) consolidar um repositório de modelos acessíveis (planos, roteiros, rubricas, páginas do ‘Aprender 3’ e um guia de formatação institucional para produção de conteúdos digitais;

- c) institucionalizar um serviço institucional de atendimento (*service desk*) de acessibilidade acadêmica que possua prazos, padrões de qualidade e responsabilidades claramente definidos e divulgados, com transparência, para adaptação de materiais e suporte a tecnologias assistivas;
- d) incorporar, em todos os PPCs, mapas de alinhamento DUA (metas, meios múltiplos de engajamento/representação/ação), rubricas de avaliação inclusiva e protocolos para atividades síncronas acessíveis;
- e) formalizar planos de contingência para estágios e práticas de ensino que assegurem acessibilidade nos ambientes escolares conveniados e nos momentos avaliativos presenciais;
- f) promover formação continuada baseada em casos e micro aprendizagens para docência e tutoria, incluindo avaliação de aprendizagem acessível e desenho de atividades com retorno formativo multimeios.

Essas medidas reforçam a aderência institucional às DCNs de 2024 e à carta de serviços da Capes/UAB, ao mesmo tempo em que ampliam a efetividade pedagógica em cursos distribuídos territorialmente.

Em resumo, o Cead UnB dispõe hoje de ativos institucionais relevantes (diretrizes, guias, canais e práticas) para que possam sustentar a acessibilidade nas Licenciaturas. Sugere-se, assim, que o passo seguinte consista em converter tais ativos em sistemas de garantia da qualidade com monitoramento contínuo, em diálogo com as novas diretrizes nacionais e com os requisitos do Sistema UAB. A consolidação dessa agenda tende a reduzir assimetrias entre polos, a qualificar a experiência discente e a reafirmar a responsabilidade pública da UnB na formação inicial de professores em escala, buscando a inclusão e excelência acadêmica.

4.5.1 A inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas a distância da UAB do Cead/UnB: o que dizem os documentos

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um instrumento basilar dos cursos de graduação, funcionando como a síntese documental de sua identidade e filosofia. No cenário contemporâneo, a estruturação desses projetos nas Licenciaturas exige um deslocamento paradigmático: a superação do pragmatismo técnico em favor de uma

dimensão ética e política, imprescindível para uma formação docente comprometida com a transformação social.

Sob a ótica de Silva (2014), a identidade e a diferença não podem ser relegadas a conteúdos acessórios ou disciplinas isoladas; elas são produções centrais e constituintes do currículo. Como a diferença é gerada "continuamente, variadamente, diferentemente" (Silva, 2014, p. 76), a matriz curricular deve atuar como um espaço de desconstrução das normas que tentam fixar o "outro" como um desvio. Sobre esse caráter produtivo, o autor argumenta que a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão lá, num lugar qualquer, à espera de serem reveladas ou descobertas.

Nesse sentido, a inclusão nas Licenciaturas não se limita à oferta de acessibilidade física, mas reside no desafio de conviver com a alteridade, conforme proposto por Skliar (2003). Para o autor, a inclusão muitas vezes mascara um desejo de 'normalização', aceitando o diferente apenas enquanto este se assemelha ao padrão. Um PPC genuinamente inclusivo deve romper com essa "metafísica da presença" e transformar a matriz curricular em um território de questionamento das identidades hegemônicas, impedindo que a formação se torne uma engrenagem de homogeneização.

Essa perspectiva é reforçada por Veiga-Neto (2007), que, ao utilizar a arqueogenealogia de Foucault, define o currículo como um dispositivo de governo dos corpos. A organização curricular, desde a escolha dos saberes até a distribuição das cargas horárias, não é neutra, pois ela revela quem é convidado a pertencer e quem permanece marginalizado pelos silêncios do texto pedagógico. A inclusão, portanto, se configura como uma prática de liberdade, exigindo que o futuro professor saiba analisar as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Em diálogo com essa fundamentação, Lopes (2021) enfatiza a necessidade de uma práxis que integre a teoria crítica à realidade escolar. Para a autora, o PPC deve prever espaços de reflexão onde a inclusão seja pensada a partir da experiência e da escuta, extrapolando o mero cumprimento de marcos legais. A matriz curricular necessita de flexibilidade para abrigar a imprevisibilidade da diferença, promovendo uma formação docente entendida como 'desaprendizagem' de preconceitos.

Corroborando a tese de Silva (2014), Lopes (2021) sustenta que a inclusão não deve ser restrita a uma disciplina estanque, mas constituir-se como um eixo transversal. Ao integrar essas vozes, este curso propõe uma matriz que compreende a multiplicidade não como um problema técnico, mas como a condição essencial da educação democrática. O

objetivo é formar educadores que reconheçam na multiplicidade a própria matéria-prima do ato educativo.

A efetivação dessa proposta exige uma reconfiguração profunda do contexto escolar, priorizando a diferença como elemento central do ensino-aprendizagem. Como sublinha Lopes (2021, p.45), “[...] a inclusão não se trata apenas de inserir o estudante no ambiente escolar, mas de transformar práticas pedagógicas e atitudes”.

Dessa forma, a simples presença do estudante configura-se apenas como ponto de partida, sendo a efetiva inclusão condicionada a uma transformação cultural na forma como as diferenças são compreendidas, bem como a uma reforma pedagógica contínua que incida sobre currículos, metodologias e processos avaliativos. Nessa perspectiva, Lopes (2021, p. 78) destaca a dimensão política desse movimento ao afirmar que “as ações governamentais assumem papel fundamental na consolidação de práticas efetivas de inclusão, sendo imprescindível uma articulação entre os diferentes níveis de gestão”.

É, portanto, à luz dessas exigências, que articulam dimensões pedagógicas, culturais e político-institucionais que, na sequência, serão analisados diferentes cursos de Licenciatura ofertados na modalidade a distância pela Universidade de Brasília, buscando compreender como tais diretrizes se materializam nas práticas formativas concretas.

4.5.2 Curso de Licenciatura a Distância em Artes Visuais

O curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância (EaD), vinculado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB), integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é gerido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Criado em 2007 e reformulado em 2019, o curso apresenta carga horária total de 3.225 horas distribuídas ao longo de oito semestres, atendendo aos marcos legais da formação docente (Resoluções CNE/CES nº 1/2009 e CNE/CP nº 2/2015) (UnB, 2019a).

A estrutura curricular aborda a questão da percepção e do olhar de forma inclusiva, questionando como diferentes pessoas buscam e processam informações visuais. O PPC destaca que a formação perpassa áreas essenciais que consideram as manifestações da arte na contemporaneidade sob uma perspectiva de direitos humanos e diferença (UnB, 2019a), corroborado pela citação abaixo:

O curso propõe uma formação que capacita o egresso a atuar de modo consciente na produção de materiais pedagógicos voltados para a diversidade." (UnB, 2019a, p. 13).

O curso, ao propor uma linha formativa que dá base ao novo profissional a atuar de na elaboração de materiais pedagógicos voltados para a diversidade (UnB, 2019a, p. 13), evidencia uma preocupação institucional com a incorporação de princípios inclusivos no processo formativo. Nessa direção, a inclusão da disciplina de Libras no currículo representa um avanço significativo, ao ampliar as competências comunicacionais dos futuros docentes e ao promover o reconhecimento da diversidade linguística no contexto educacional. Tal iniciativa abre espaço, ainda, para a implementação de um novo ambiente virtual de aprendizagem, estruturado a partir das potencialidades da comunicação em rede, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Ao estabelecer a obrigatoriedade da disciplina de Libras e o foco na produção de materiais voltados à diferença, o documento alinha-se ao que Maura Corcini Lopes (2007) denomina como o imperativo da inclusão. Para a autora, a inclusão escolar opera dentro de uma lógica de governamentalidade, onde a inserção de sujeitos historicamente excluídos no sistema educacional não visa apenas a justiça social, mas também uma forma de gestão e regulação das condutas. Nesse sentido, de acordo com o trecho a seguir, a implementação da Libras no PPC deve ser observada com cautela para que não se torne apenas uma técnica de normalização, mas sim um reconhecimento da diferença política e cultural da comunidade surda.

Abre-se espaço para a implementação de um novo ambiente virtual de aprendizagem, pautado na exploração das potencialidades da comunicação em rede. Implementa-se, ainda, a disciplina LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) [...].(UnB, 2019a, p. 4).

Essa perspectiva é corroborada por Carlos Skliar, que critica a visão terapêutica da surdez e propõe um olhar sobre a diferença. Para Skliar (1998), a introdução de uma língua de sinais no currículo corre o risco de ser esvaziada de seu sentido identitário se for tratada meramente como uma tradução de conteúdos ouvintes. No contexto do curso Artes Visuais, a capacitação do egresso para atuar na diversidade (UnB, 2019a, p. 13) exige que a produção de materiais pedagógicos não ‘essencialize’ o outro, transformando a diferença em algo exótico ou domesticado para o consumo escolar. Segundo Skliar, é preciso evitar a fabricação de identidades fixas e compreender que a experiência visual da surdez é uma

potência estética e não uma carência.

Vale pontuar, também, que apesar de o PPC de Artes Visuais ser relativamente atual (2019), ainda é empregada a nomenclatura ‘Linguagem’ ao invés de ‘Língua’, que é o termo adequado. Motivo pelo qual crê-se que uma reformulação neste Plano é o caminho ideal.

No âmbito da organização curricular, Alfredo Veiga-Neto, fundamentado no pensamento de Michel Foucault, auxilia na compreensão do currículo como um dispositivo de saber-poder. Ao elencar a Educação Étnico-Racial, a Educação Ambiental e os Direitos Humanos como eixos centrais (UnB, 2019a, p. 20), o curso de Artes Visuais assume um papel na construção de novas subjetividades. Veiga-Neto (2014) argumenta que o currículo não é um receptáculo neutro de conhecimentos, mas um campo de forças que fabrica sujeitos. Assim, a ‘formação consciente’ mencionada no PPC é, na verdade, uma tentativa de produzir um sujeito ético capaz de lidar com as heterogeneidades da modernidade líquida, embora o autor sempre questione se tais inclusões rompem com a hegemonia da norma ou se apenas a refinam através da vigilância e do controle.

A análise conjunta desses autores sugere que o PPC de Artes Visuais (UnB, 2019a) caminha para uma educação sensível às diversidades, desde que a prática pedagógica vá além do cumprimento das normas legais e promova um espaço onde a diferença seja vivida como uma pluralidade de existências e não como um desvio a ser corrigido. Os trechos a seguir, destacados do PPC do curso de Artes Visuais EaD da UnB, evidenciam a assertiva.

X. estimular, reconhecer e respeitar diferentes manifestações e necessidades dos educandos nas suas relações interpessoais e coletivas (UnB, 2019a, p. 13);

XV. estimular a compreensão e a preservação da diversidade, respeitando as diferenças de gênero e sexualidade, étnicas, raciais, geracionais, sociais, religiosas e culturais, bem como as necessidades especiais (UnB, 2019a, p. 14).

A diversidade curricular do PPC para o curso também reflete a confluência de ações para promover os Direitos Humanos, seja nas disciplinas que se voltam cada vez mais sobre os atores comunitários das artes visuais, antes invisibilizados longamente na História e na Teoria da Arte, ou na integração de estudantes com dificuldades de acessibilidade. (UnB, 2019a, p. 25).

Nesse intuito, o curso implica a atenção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto pela Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) e no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Nestes e em outros casos, a Universidade de Brasília oferece atenção

permanente na “Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência e com Necessidades Educacionais Específicas” (PPNE) (UnB, 2019a, p.25), que garantem a igualdade de condições e oportunidades para seu desenvolvimento. Assim também se exige que as instalações nos polos incluam acessibilidade aos portadores de deficiências. (UnB, 2019a, p. 2).

Ao propor o "estímulo e o respeito às diferentes manifestações" (UnB, 2019a, p. 13) e a "preservação da diversidade" (UnB, 2019a, p. 14), o documento aproxima-se do que Hall (2006) define como o reconhecimento das identidades em fluxo na pós-modernidade. Para Hall, a visibilização de atores antes ocultos na História e na Teoria da Arte (UnB, 2019a, p. 25) é um ato de reparação na política de representação, permitindo que sujeitos étnicos, raciais e de diferentes gêneros ocupem o espaço simbólico da arte, rompendo com a hegemonia de uma identidade cultural única e centralizada.

Entretanto, autores como Veiga-Neto (2014) e Lopes (2007) convidam a uma leitura mais cética sobre a institucionalização desses direitos. A menção direta a leis e decretos (Lei nº 12.764/2012 e Decreto nº 5.626/2005) para o atendimento ao Transtorno do Espectro Autista e à comunidade surda evidencia o que Veiga-Neto descreve como a escola e a universidade funcionando enquanto maquinarias de segurança e regulação. A inclusão, neste cenário, não é apenas um gesto ético, mas um imperativo de Estado que busca "garantir a igualdade de condições" (UnB, 2019a, p. 25) para que todos os corpos sejam integrados à lógica da produtividade acadêmica. Lopes argumentaria que o aparato de apoio (como o PPNE) é um dispositivo de inclusão que, embora necessário para a acessibilidade, também atua na normatização dos sujeitos, transformando a "necessidade especial" em um objeto de gestão técnica e pedagógica.

Skliar (1998) incide sobre o uso de termos como ‘necessidades especiais’ e ‘portadores de deficiência’ (2019, p. 25). Para o autor, essa terminologia muitas vezes mascara a ‘diferença’ sob a capa da ‘deficiência’, focando no que falta ao sujeito em relação a uma norma idealizada. No curso de Artes Visuais, a verdadeira inclusão dos estudantes com deficiência pode e deve ocorrer não apenas pela adequação física das instalações ou pelo cumprimento de decretos, mas pela transformação da sensibilidade estética, onde a produção artística desses "atores invisibilizados" (estudantes com deficiência) não seja lida como uma manifestação de sua limitação, mas como uma potência criativa que tensiona e enriquece o campo das artes. Assim, o PPC oscila entre a inclusão como direito democrático e a inclusão como uma estratégia de governar as

diferenças para que elas caibam dentro da estrutura universitária, mesmo que no PPC de Artes fale em diversidade ao invés de diferença, conforme segue abaixo,

XV. estimular a compreensão e a preservação da diversidade, respeitando as diferenças de gênero e sexualidade, étnicas, raciais, geracionais, sociais, religiosas e culturais, bem como as necessidades especiais (UnB, 2019a, p.14).

Ainda no PPC de 2019, o sumário (UnB, 2019a, p.2) utiliza a expressão "necessidades específicas" ao tratar da estrutura dos polos de apoio presencial, valendo uma discussão, mesmo que breve, sobre esta nomenclatura uma vez que necessidades especiais todos os seres possuem e o mais adequado seria o uso do termo 'necessidades específicas'. Além disso, o documento demonstra uma preocupação com a metodologia pedagógica na (UnB, 2019a, p. 13), ao mencionar que o egresso deve "estar apto a trabalhar e a estimular o aprendizado com sujeitos que demandem métodos de aprendizagem específicos e próprios". Outro ponto relevante é a inclusão explícita da disciplina de Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), mencionada (UnB, 2019a, p. 4) como parte da implementação curricular.

Já nas Estruturas Curriculares de 2007, 2013 e 2020, que são documentos gerados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a terminologia é mais focada na acessibilidade digital. Em todas as versões dessas matrizes, consta no cabeçalho da primeira página a expressão "pessoas com deficiência visual", referindo-se à compatibilidade do arquivo com tecnologias assistivas. Em suma, enquanto o PPC adota uma linguagem voltada para a diversidade e processos educacionais (embora utilize termos como 'especiais', que vêm sendo substituídos por 'pessoas com deficiência' em documentos mais recentes de Direitos Humanos), as matrizes curriculares mantêm um padrão sistêmico voltado especificamente para a acessibilidade visual.

Sujeitos com Métodos Específicos:

IX. estar apto a trabalhar e a estimular o aprendizado com sujeitos que demandem métodos de aprendizagem específicos e próprios (UnB, 2019a, p.13);

LIBRAS:

Implementa-se, ainda, a disciplina LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) [...] (UnB, 2019a, p.4);

Deficiência Visual:

Acessível para pessoas com deficiência visual (UnB, 2019a, *passim*);

As terminologias mobilizadas para tratar da inclusão e da acessibilidade no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais a Distância da Universidade de Brasília evidenciam tensões entre diferentes marcos normativos e referenciais teórico-conceituais. Embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019 apresente menções à diversidade como princípio formativo, observa-se a ausência da terminologia “necessidades específicas”, mais adequada às diretrizes da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e às disposições da Lei Brasileira de Inclusão. Tal lacuna revela um descompasso entre a atualização normativa esperada e o vocabulário efetivamente empregado no documento, especialmente considerando que marcos legais anteriores, como a Lei de Libras (2002), já consolidavam avanços importantes no reconhecimento das especificidades linguísticas e educacionais.

Sob a lente dos Estudos Culturais em Educação, a recorrência do termo “diversidade” no PPC pode ser problematizada, uma vez que, nesse campo, privilegia-se a noção de “diferença” como categoria analítica que desloca o foco da mera coexistência de sujeitos distintos para a compreensão das relações de poder que produzem e regulam tais distinções. Nessa perspectiva, a diferença não é concebida como atributo individual a ser tolerado, mas como construção social e cultural que demanda reconhecimento, negociação e transformação das práticas institucionais. Assim, a ausência de uma terminologia alinhada às políticas inclusivas mais recentes, bem como a adoção de categorias menos tensionadoras, como “diversidade”, indicam limites no modo como o PPC incorpora, ou deixa de incorporar, avanços normativos e epistemológicos no campo da inclusão no Ensino Superior.

Por outro lado, nas Matrizes Curriculares extraídas via sistema SIGAA (referentes aos anos de 2007, 2013 e 2020), a terminologia identificada é “pessoas com deficiência visual”. No entanto, é importante notar que este termo aparece especificamente como um aviso de acessibilidade do próprio sistema de informação, garantindo que o conteúdo digital seja legível por tecnologias assistivas.

Um dado relevante na análise desses documentos é a ausência de termos como ‘portadores’ ou ‘portadores de necessidades especiais’ nos trechos principais do PPC de 2019 e nas matrizes curriculares mais recentes. A oscilação no uso das nomenclaturas ao longo do documento — ora recorrendo à expressão “necessidades especiais”, ora a “necessidades específicas” — evidencia uma inconsistência terminológica que revela a necessidade de atualização conceitual e normativa do curso. Embora haja indícios de tentativa de alinhamento às diretrizes contemporâneas, especialmente ao incorporar a

noção de “necessidades específicas” e menções diretas à deficiência, a permanência de termos considerados superados pela legislação brasileira, como os previstos na Lei Brasileira de Inclusão e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), indica um processo ainda incompleto de adequação. Tal imprecisão terminológica não é apenas de ordem formal, mas impacta diretamente a forma como a inclusão é concebida e operacionalizada no âmbito do curso, exigindo maior rigor conceitual e alinhamento com os marcos legais e epistemológicos vigentes.

No PPC de 2019, o uso predominante de termos como “necessidades especiais” e “necessidades específicas” (UnB, 2019a, p. 2, 14) exemplifica o que Maura Corcini Lopes (2007) define como o imperativo da inclusão. Para a autora, a rotulação do sujeito por meio de suas necessidades é uma técnica de governo que visa identificar e mapear a alteridade para melhor geri-la dentro da máquina escolar.

A presença da expressão “acessível para pessoas com deficiência visual” (UnB, 2019a, p. 1) nos sistemas SIGAA (2007-2020) aponta para uma redução da acessibilidade à dimensão puramente técnica e funcional. Carlos Skliar (1998) questiona essa visão, argumentando que o foco na deficiência (no que falta ao sujeito) muitas vezes silencia a potência da sua diferença. No caso da implementação da Libras, Skliar (1998) alerta para o risco de a disciplina ser tratada apenas como um método específico de tradução, esvaziando a experiência surda de seu valor sócio-antropológico e político. Ao descrever sujeitos que “demandem métodos de aprendizagem específicos e próprios” (UnB, 2019a, p. 13), o PPC oscila entre o reconhecimento da singularidade e a produção de uma identidade “especial” que permanece sob a vigilância pedagógica.

Sob a ótica de Stuart Hall (2006), a transição terminológica observada — o abandono de termos obsoletos como ‘portadores’ em favor de ‘necessidades específicas’ — reflete uma disputa no campo da representação. Para Hall, a identidade não é fixa; ela é construída dentro do discurso. Assim, ao buscar uma linguagem mais alinhada às diretrizes de Direitos Humanos, o curso de Artes Visuais tenta reconfigurar a imagem do estudante com deficiência, deslocando-o de uma posição de passividade (portador) para a de um sujeito de direitos e diferenças culturais, mesmo que, muitas vezes, utilize diversidade ao invés da diferença para nomear os múltiplos sujeitos do curso de Artes ou na formação do profissional de Artes.

A análise histórica do currículo evidencia mudanças significativas na incorporação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). No período letivo de 2007.2, se observa a ausência da disciplina no currículo, indicando um contexto em que ainda não

havia a efetiva internalização das exigências legais relacionadas à acessibilidade comunicacional no âmbito do curso. Esse cenário sugere uma estrutura curricular pouco alinhada às diretrizes inclusivas, o que potencialmente limitava a formação dos estudantes para o atendimento à diversidade linguística e às demandas da comunidade surda.

No período de 2013.2, embora já houvesse marcos normativos nacionais que orientassem a inclusão da Libras na formação superior, se verifica que a disciplina ainda não constava formalmente no currículo, caracterizando uma fase de transição institucional. Tal situação evidencia o intervalo existente entre a formulação das políticas públicas e sua implementação efetiva nos projetos pedagógicos, revelando desafios relacionados à adaptação curricular, à reorganização acadêmica e à consolidação de práticas inclusivas e bilíngues.

Somente no período de 2020.1 a disciplina passa a figurar como componente obrigatório, demonstrando a adequação do currículo às legislações vigentes e o fortalecimento de uma perspectiva educacional orientada pela inclusão e o ensino bilíngue e pela acessibilidade. Essa inserção representa um avanço institucional na formação docente e profissional, ao promover competências voltadas à comunicação bilíngue e ao reconhecimento da Libras como elemento essencial para a garantia do direito à educação em condições de equidade para pessoas surdas e demais estudantes com necessidades específicas.

Continuando, a disciplina ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’, integrante do rol de Estudos Correlatos no 3º semestre do curso de Artes Visuais (Licenciatura a Distância) da Universidade de Brasília (UnB, 2019a), se configura como um pilar fundamental para a formação docente para o ensino bilíngue e inclusivo. Ao unir a percepção visual — intrínseca às artes — com a modalidade gestual-espacial da Libras, a disciplina capacita o futuro educador a compreender a visualidade como uma fronteira de comunicação e expressão estética. No contexto da EaD, o aprendizado foca na iconicidade dos sinais e no domínio de estruturas gramaticais básicas, permitindo que o licenciando desenvolva estratégias pedagógicas que integrem o estudante surdo no universo das artes visuais, eliminando barreiras comunicacionais e promovendo uma mediação cultural verdadeiramente acessível e bilíngue.

A reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB, 2019a) reflete uma tentativa de alinhar a formação docente às demandas de um cenário globalizado e hiperconectado. Ao afirmar que o novo projeto busca uma lógica "mais alinhada às especificidades do ensino a distância no mundo

contemporâneo" (UnB, 2019a, p. 4), o documento sinaliza o que Alfredo Veiga-Neto (2014) identifica como o ajuste das instituições às dinâmicas da modernidade líquida, onde o currículo passa a operar como um dispositivo de segurança e adaptabilidade. Essa flexibilidade é reiterada quando o curso propõe valorizar a "diversidade das sensibilidades individuais" e o patrimônio das regiões onde os polos se situam, habilitando o egresso a "atuar de modo diferenciado, conforme a realidade se apresenta" (UnB, 2019a, p. 7).

Sob a ótica de Maura Corcini Lopes (2007), os objetivos que visam "estimular o aprendizado com sujeitos que demandem métodos específicos" (UnB, 2019a, p. 13) e respeitar as "diferenças de gênero, sexualidade, étnicas e raciais" (UnB, 2019a, p. 14) inserem-se no imperativo da inclusão como estratégia de governamentalidade. Para a autora, a inclusão não é um gesto humanitário, mas uma forma de gerir as populações, trazendo para dentro do sistema educacional aqueles que antes estavam à margem, tornando-os visíveis e, portanto, passíveis de regulação. A integração da Cultura Visual como campo transdisciplinar (UnB, 2019a, p. 122) reforça essa perspectiva, ao tratar a experiência visual como uma "construção social" e um "território difuso", o que dialoga com as teorias de Stuart Hall (2006). Para Hall, a identidade é um processo de produção constante e a representação visual é o palco onde essas identidades são negociadas; logo, ao debater atores antes "invisibilizados longamente na História e na Teoria da Arte" (UnB, 2019a, p. 25), o PPC atua diretamente na política de representação e na desconstrução de hegemonias culturais.

A fundamentação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que organiza o ensino de Arte em dimensões como "estesia, expressão e fruição" (UnB, 2019a, p. 24), pode ser analisada à luz da perspectiva crítica de Carlos Skliar (1998), para quem o "respeito às diferenças" corre o risco de se reduzir a uma celebração abstrata do multiculturalismo quando não está acompanhado de um questionamento efetivo sobre a alteridade. Quando o documento (UnB, 2019a, p.25) menciona a atenção ao "Transtorno do Espectro Autista", a inclusão deve ultrapassar a norma legal e a "igualdade de condições" técnica oferecida por órgãos específicos. A acessibilidade física e metodológica, embora essencial, é lida por Veiga-Neto como a infraestrutura necessária para que o Estado exerça seu papel de cuidado e controle sobre o "outro". Em suma, o PPC de Artes Visuais da UnB apresenta-se como um campo de forças que busca, simultaneamente, cumprir marcos legais de Direitos Humanos e promover uma formação artística que reconheça a fragmentação das identidades contemporâneas, oscilando entre a libertação pedagógica e a gestão institucional da diversidade.

Quanto à aplicação de Recurso de Acessibilidade:

Os recursos para manutenção e aplicação em melhorias nos polos de apoio presencial são oriundos das prefeituras municipais que aderem ao programa Universidade Aberta do Brasil. Cabe à equipe de coordenadores sediada em Brasília indicar a necessidade de investimento em equipamentos específicos, solicitar a compra de livros e a implementação de instalações apropriadas ao desenvolvimento das práticas artísticas e das competências teóricas. Tais instalações devem ter também rampas, elevadores, bebedouros, telefones públicos, salas de aula e banheiros adaptados para pessoas com deficiência física. Os estudantes devem ter acesso a equipamentos de informática que permitam desenvolver atividades de estudo (UnB, 2019a, p.57).

A análise das diretrizes de acessibilidade física e tecnológica nos polos de apoio presencial, conforme descrito no PPC da UnB (2019a, p. 57), revela o que Alfredo Veiga-Neto (2014) e Maura Corcini Lopes (2007) identificam como a infraestrutura técnica da governamentalidade pedagógica. Para esses autores, a adaptação de rampas, elevadores e equipamentos de informática não é apenas uma questão de engenharia, mas a materialização de um dispositivo de segurança que visa garantir a circulação e a permanência dos corpos "anormais" dentro do espaço acadêmico, tornando-os governáveis e produtivos. Sob a ótica de Carlos Skliar (1998), embora tais recursos sejam direitos fundamentais, há o risco de se reduzir a inclusão à dimensão arquitetônica, tratando o estudante com deficiência apenas como um "corpo a ser adaptado" em vez de um sujeito cuja diferença demanda transformações nas práticas artísticas e teóricas. Essa preocupação dialoga com as noções de Stuart Hall (2006) sobre a identidade, sugerindo que a acessibilidade física é apenas o primeiro passo para que o estudante possa exercer sua agência cultural; sem uma mudança na representação e no currículo que acompanhe o acesso tecnológico e informático, a inclusão permanece no nível da integração física, sem necessariamente promover o reconhecimento das identidades fragmentadas e plurais que compõem o cenário das Artes Visuais contemporâneas.

A seguir, será analisado o Curso de Licenciatura em Teatro a Distância da UnB.

4.5.3 Curso de Licenciatura a Distância em Teatro

O Curso de Licenciatura a distância em Teatro, ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), se destina à formação de professores de Teatro para a Educação Básica formal e não formal, com enfoque em regiões interioranas brasileiras. A proposta foi concebida em 2006, concomitante à criação dos primeiros cursos à distância da UnB, e implementada em 2007

com polos de apoio no Acre e São Paulo, expandindo-se posteriormente para Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Tocantins.

O curso possui carga horária total de 3.000 horas e estrutura curricular distribuída em oito semestres, abrangendo atividades teóricas, práticas, estágios supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso. A metodologia combina encontros presenciais e atividades em ambiente virtual (*Moodle*), seguindo o modelo pedagógico da UAB e as diretrizes da UnB (UnB, 2013).

Nos documentos analisados (Projeto Político Pedagógico e Estrutura Curricular), a terminologia utilizada para se referir a pessoas com deficiência apresenta uma transição entre termos técnicos de gestão e nomenclaturas voltadas para a inclusão pedagógica. Assim, o Projeto Político Pedagógico foca em termos voltados para as diferenças e a inclusão, evitando o uso do termo ‘portadores’ em sua fundamentação principal, preferindo abordar as condições de acesso.

- **Diversidade e Pluralismo:** O curso adota um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos e reconhece a diversidade como um princípio metodológico fundamental para a formação profissional (UnB, 2013).
- **Acessibilidade e Condições de Acesso:** No sistema de tutoria, o documento destaca que os meios de comunicação permitirão que todos os alunos contem com apoio, "independentemente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do Polo" (UnB, 2013, p.21).
- **Libras e Surdez:** Embora o termo "necessidades especiais" não apareça de forma isolada e sim em várias partes do documento, a ementa da disciplina de ‘Língua de Sinais Brasileira’ (no fluxograma de 2013) aborda os "aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez" (UnB, 2013, p.32).

Sob o olhar de Skliar (1998), a inclusão de ‘aspectos clínicos’ na ementa sugere um resquício do modelo médico-terapêutico, que encara a surdez como uma deficiência a ser corrigida ou compensada, em oposição à sua defesa de uma virada epistemológica que compreenda o surdo por meio de sua diferença linguística e política. No contexto da governamentalidade discutida por Lopes e Veiga-Neto (2014), essa organização curricular atua como um dispositivo de saber-poder que tenta mapear e normalizar o sujeito surdo, enquadrando-o em categorias que facilitam sua gestão dentro do espaço acadêmico. Por outro lado, a abertura para os aspectos sócio-antropológicos dialoga com as noções de identidade e representação de Stuart Hall (2006), permitindo que a disciplina de Libras no

curso de Teatro ultrapasse a técnica gramatical e se torne um espaço de produção cultural, no qual a surdez não é vista como uma patologia, mas como uma identidade em constante construção e um modo distinto de perceber e produzir o visual.

A estrutura curricular deste curso traz termos mais atuais e específicos:

- **Pessoas com Deficiência:** No cabeçalho oficial do documento de Estrutura Curricular, consta a indicação de que o conteúdo é "Acessível para pessoas com deficiência visual" (UnB, 2013, p.1);
- **Inclusão Escolar:** Existe uma disciplina optativa específica denominada 'Prática Docente em Pedagogia do Teatro para a Inclusão Escolar (Código IDA0443)', que foca diretamente no preparo para lidar com a diversidade no ambiente escolar (UnB, 2013, p.1);
- **Libras:** A disciplina 'Língua de Sinais Brasileira Básico' aparece como optativa no 7º nível da matriz do curso.

Não foi encontrada a ocorrência direta do termo 'portadores' (como em 'portadores de deficiência' ou 'portadores de necessidades especiais') nos nomes das disciplinas ou nas seções de fundamentação pedagógica dos arquivos de 2013 e 2014. O curso utiliza predominantemente o termo Inclusão e Acessibilidade, alinhando-se a uma perspectiva mais moderna de direitos humanos

Na fase anterior à Política de 2008 (Brasil, 2008), a terminologia focava em 'Necessidades Educacionais Especiais' e na categorização por deficiências específicas, refletindo uma transição entre a integração e a inclusão. A análise longitudinal das ementas evidencia uma inflexão paradigmática significativa entre 2007 e 2020. Em 2007, predominava a terminologia PNEE (Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), com ênfase na categorização das deficiências como critério organizador do atendimento educacional, indicando uma lógica centrada na identificação do sujeito e na definição de suportes específicos a partir da tipologia da deficiência. Após a consolidação das políticas nacionais de Educação Inclusiva (2008), se observa uma migração discursiva para os termos Educação Inclusiva e Diversidade, acompanhada de uma mudança de foco: a atenção se desloca da categoria diagnóstica para o trabalho pedagógico inclusivo, a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade, mesmo usando a terminologia diversidade e não diferença, inclusive em sistemas institucionais como o SIGAA, com suporte para estudantes cegos.

Já em 2020, o movimento de ampliação da perspectiva inclusiva se materializa no

fortalecimento da dimensão comunicativa da inclusão, evidenciada pela oferta de Libras como disciplina optativa (apesar de que conforme a ‘Lei de Libras’ de 2002 deveria ser obrigatória), sinalizando uma compreensão um pouco mais abrangente da inclusão como prática pedagógica e comunicacional, e não apenas como atendimento especializado direcionado a grupos previamente classificados.

A partir de Carlos Skliar (1998) é possível dizer que reduzir a Libras a um nível ‘básico’ e ‘optativo’, corre-se o risco de tratar a surdez apenas como um problema de comunicação técnica a ser resolvido superficialmente, ao invés de uma experiência visual e cultural profunda. Para o autor, essa abordagem reforça o ‘ouvintismo’, mantendo a língua de sinais como um recurso assistencialista e não como o reconhecimento da identidade política do sujeito surdo.

Nessa mesma linha, com o pensamento de Stuart Hall (2006), pode-se dizer que a natureza optativa da disciplina interfere na política de representação da identidade surda no campo das artes (neste caso, o Teatro). Se a formação do artista/professor não inclui obrigatoriamente a linguagem que permite o diálogo com a alteridade surda, a invisibilidade desses atores sociais tende a persistir. Para Hall, a identidade é negociada na linguagem; portanto, relegar a Libras à optatividade é, simbolicamente, manter a identidade surda em uma posição de marginalidade nas narrativas pedagógicas e artísticas dominantes.

Os excertos a seguir dão destaque às assertivas anteriores.

A concepção do curso prevê o ensino do teatro como ferramenta de inserção social e pedagógica, preparando o docente para lidar com a pluralidade do ambiente escolar (UnB, 2013, p. 5).

Desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um (UnB, 2013, p. 5).

[...] DIVERSIDADE é importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na sua ação profissional (UnB, 2013, p. 12).

Sob a perspectiva de Maura Corcini Lopes, Carlos Skliar, Alfredo Veiga-Neto e Stuart Hall, revela-se um campo de forças entre a emancipação política e a gestão técnica da diferença. Quando o documento define o teatro como "ferramenta de inserção social e pedagógica" (UnB, 2013, p.5), Há uma lógica de governamentalidade, na qual a arte é instrumentalizada para preparar o docente na gestão da pluralidade escolar. O risco reside

em transformar a arte em um dispositivo de normalização, cujo objetivo principal seria integrar os sujeitos à ordem social vigente, tornando-os governáveis através da harmonia estética.

Nesse sentido, o objetivo de desenvolver formas didáticas "apropriadas às peculiaridades" (UnB, 2013, p. 5) dialoga com o que Maura Corcini Lopes (2007) chama de imperativo da inclusão. A autora argumenta que o foco excessivo nas peculiaridades e em métodos específicos pode acabar fixando os sujeitos em suas identidades 'especiais', em vez de questionar a norma que os exclui. Para Skliar, o foco deve estar na alteridade e na diferença como potência, e não na deficiência como um desvio a ser remediado por ferramentas pedagógicas.

Ao afirmar que o aluno deve compreender como as abordagens determinam "posicionamentos políticos" na ação profissional (UnB, 2013, p.12), o PPC se aproxima das teorias de Stuart Hall (2006) sobre a política de representação. Hall argumenta que a identidade não é uma essência, mas uma construção discursiva e política. Assim, o curso de Teatro assume que o futuro docente não é um mero aplicador de técnicas, mas um agente que, ao escolher como representar a diferença no palco ou na sala de aula, está negociando identidades e desafiando invisibilidades históricas. A análise conjunta sugere que, embora o documento utilize bases teóricas que podem pender para a integração funcional (como a bibliografia citada), ele também abre espaço para que a diferença seja tratada como um campo de resistência e reposicionamento político.

A articulação entre a 'inserção social' proposta pelo PPC de Teatro e o conceito de 'experiência estética' de Carlos Skliar revela o embate entre uma pedagogia da utilidade e uma pedagogia da alteridade. O PPC (2013) posiciona o teatro como uma ferramenta de inserção, sugerindo que a arte possui a função pragmática de integrar o sujeito à sociedade. Quando a arte é tratada como ferramenta de correção ou adaptação social, ela corre o risco de se tornar um braço da normalização, focando no que o sujeito 'não tem' ou 'não consegue fazer' para torná-lo funcional. De acordo com Skliar (1998) a experiência estética deve ser como um encontro com o inesperado e com a radicalidade do outro, onde a deficiência não é um obstáculo a ser superado pela inserção, mas uma forma legítima e potente de habitar o mundo.

Nessa mesma linha, com base nos estudos de Alfredo Veiga-Neto (2014) a ideia de inserção pressupõe uma exterioridade: alguém que está 'fora' precisa ser colocado 'dentro', o que reforça a existência de um centro normativo. Sob a ótica da governamentalidade, a inserção social pelo teatro pode ser lida como uma estratégia para

gerir as condutas e pacificar as diferenças, enquanto a estética, na visão de Maura Corcini Lopes (2007), deve ser um espaço de resistência contra a subjetivação dócil.

Complementando essa crítica, com Stuart Hall (2006) é possível argumentar que a inserção só é plena quando permite o direito à representação e ao dissenso; ou seja, o teatro não deve apenas inserir o sujeito em uma cultura pré-existente, mas permitir que ele desestabilize essa cultura, produzindo novas identidades que não se reduzam à categoria de pessoa a ser inserida. Assim, a arte na educação especial não deve servir para ‘normalizar’ o sujeito para o convívio social, mas para transformar o convívio social a partir da singularidade da experiência estética.

Ao analisar a estrutura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Teatro, observa-se uma lacuna crítica no que diz respeito ao detalhamento de diretrizes voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. O documento não apresenta estratégias pedagógicas, adaptações curriculares ou discussões teóricas integradas ao corpo do texto que orientem a prática inclusiva nas artes cênicas, fazendo com que essa temática apareça apenas de forma periférica e tardia, restrita às referências bibliográficas ao final do documento. Tal configuração evidencia um baixo grau de institucionalização da inclusão no curso, o que suscita a necessidade de examinar como essa questão é tratada em outros PPCs da mesma modalidade. Nesse sentido, a análise do Curso de Licenciatura a Distância em Pedagogia torna-se particularmente relevante, uma vez que, por sua natureza formativa voltada à docência, tende a apresentar maior centralidade das discussões sobre diversidade, inclusão e práticas pedagógicas inclusivas.

4.5.4 Curso de Licenciatura a Distância em Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (EaD) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) tem por objetivo formar profissionais para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a atuação em gestão escolar, espaços não formais e pesquisa educacional.

Criado em 2007 e reformulado em 2019, o curso compõe o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo ofertado em parceria com a Capes e com polos presenciais nos estados de Goiás, Acre e Bahia. A formação é estruturada em nove semestres, com carga horária total de 3.330 horas e 222 créditos, abrangendo disciplinas obrigatórias e

optativas, estágios supervisionados, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (UnB, 2019b). O currículo foi elaborado à luz das Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015 e Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017), incorporando o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como mediação pedagógica central.

O PPC explicita princípios de diferença, igualdade, pluralidade e valorização humana como fundamentos da formação, evidenciando consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2028) da UnB, que define a acessibilidade e a inclusão como eixos estruturantes da política universitária (UnB, 2023).

As terminologias utilizadas ao referir-se às pessoas com deficiência nos cursos de Pedagogia (EaD) da Universidade de Brasília (UnB) evoluíram ao longo das matrizes curriculares e estão detalhados no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) (UnB, 2019b).

A análise dos currículos e ementas entre 2007 e 2020 revela a persistência de terminologias hoje consideradas em desuso pela Convenção da ONU (2006), evidenciando a permanência, ao longo do período investigado, da disciplina ‘Educando com Necessidades Educacionais Especiais’, presente desde 2007.2, inicialmente sem registro explícito de carga horária e natureza, e posteriormente consolidada com 60 horas. Entre 2013.2 e 2016.1, se observa a ampliação da oferta formativa com a inclusão da disciplina ‘Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE’, também com 60 horas, ambas classificadas como obrigatórias. Esse arranjo curricular indica um momento em que a formação docente buscava estruturar conteúdos voltados às necessidades educacionais especiais por meio de componentes curriculares específicos, reforçando uma abordagem centrada na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes identificados dentro da categoria PNEE.

Já no período de 2020.1, percebe-se uma reconfiguração curricular significativa: a disciplina ‘Educando com Necessidades Educacionais Especiais’ passa a ter caráter optativo e surge a disciplina ‘FED0227 – Tecnologias na Educação Especial e Inclusiva’, igualmente optativa e com carga horária de 60 horas. Esse movimento sugere uma mudança na organização pedagógica, na qual a formação relacionada à educação especial e inclusiva deixa de ocupar posição obrigatória no currículo e passa a ser oferecida como aprofundamento, ao mesmo tempo em que incorpora a dimensão tecnológica e inclusiva. Tal transição pode ser interpretada como reflexo da ampliação do debate sobre inclusão educacional e acessibilidade, deslocando o foco exclusivo nas necessidades especiais para

uma perspectiva mais abrangente, que articula práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e diversidade no contexto formativo.

A análise da evolução das nomenclaturas e da carga horária apresentada, sob a ótica de autores como Carlos Skliar, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, revela a persistência de uma lógica baseada na ‘identidade do outro como falta’ e na governamentalidade pedagógica. A manutenção do termo ‘Necessidades Educacionais Especiais’ (até 2020) e do acrônimo ‘PNEE’ (Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais) exemplifica o que Skliar critica como a invenção da anormalidade, onde o foco recai sobre o déficit em vez da diferença como potência.

Embora acompanhada pela inserção de ‘Tecnologias na Educação Especial e Inclusiva’, a transição da disciplina para o *status* de ‘Optativa’ em 2020 pode ser interpretada, segundo Stuart Hall (2006), como uma flutuação nos sistemas de representação que ainda tentam fixar o sujeito "especial" em um lugar de exclusão ou de inclusão tutelada. Para Veiga-Neto (2014) e Lopes (2007), essa estrutura curricular reflete técnicas de normalização que, ao categorizarem o desenvolvimento humano sob o rótulo de ‘necessidades’, reforçam binarismos (normal/anormal) e mantêm a educação especial como um apêndice da pedagogia geral, em vez de desconstruir as barreiras que produzem a própria deficiência.

Continuam os autores dizendo que essa mudança conduz a uma estratégia de governamentalidade neoliberal, que desonera o Estado e a instituição da obrigatoriedade ética de lidar com a alteridade, transformando o preparo para a diferença em uma escolha individual e técnica do aluno, e não em um compromisso coletivo. Essa flexibilização, aliada à introdução das tecnologias como suporte, pode ser interpretada como uma forma de gerir os riscos da deficiência sem, de fato, transformar a cultura escolar, mantendo o sujeito da diferença em uma posição de inclusão precária, onde ele está ‘dentro’ do sistema, mas ainda é visto como um corpo que precisa ser mediado ou compensado por ferramentas externas.

A análise da trajetória das disciplinas voltadas à comunidade surda evidencia movimentos de continuidade e inflexão na prioridade institucional atribuída à Língua Brasileira de Sinais (Libras). A disciplina ‘Escarlarização de Surdos e Libras’ se manteve como eixo obrigatório de forma ininterrupta entre 2007 e 2020, o que indica certa estabilidade no reconhecimento da necessidade de formação pedagógica específica sobre a surdez. Contudo, a centralidade desse componente parece recair mais sobre a compreensão educacional da surdez do que sobre o domínio linguístico propriamente dito. Em termos

analíticos, esse dado sugere que a instituição privilegiou a discussão teórico-pedagógica acerca da escolarização de estudantes surdos, antecedendo – e, em certa medida, dissociando – a consolidação da Libras como prática comunicativa efetiva na formação docente.

O período de 2016.1 se configura como o ponto de maior robustez curricular, na medida em que tanto a disciplina ‘Escarlarização de Surdos e Libras’ quanto ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’ figuravam como obrigatórias. Esse arranjo revela uma articulação mais consistente entre fundamentação pedagógica e aprendizagem da língua, aproximando-se de uma concepção formativa integrada, que reconhece a Libras não apenas como conteúdo teórico, mas como competência linguística necessária ao exercício docente. No entanto, o cenário de 2020.1 sinaliza uma inflexão relevante: a disciplina de ‘Libras Básico’ retorna ao *status* de optativa. Tal reconfiguração curricular pode indicar um enfraquecimento da centralidade da formação linguística em Libras no currículo obrigatório, o que suscita questionamentos quanto ao alinhamento institucional às diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/2005, que prevê a oferta obrigatória da Libras nos cursos de formação de professores. Assim, os dados sinalizam não apenas oscilações administrativas, mas possíveis tensionamentos entre normatividade legal e decisões curriculares institucionais.

Sob o referencial de Carlos Skliar, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, revela-se uma tensão persistente entre a ‘surdez como deficiência’ e a ‘surdez como diferença cultural’. Com base nos estudos de Skliar, a manutenção do termo ‘Escarlarização de Surdos’ como obrigatória, enquanto a ‘Língua de Sinais’ oscila para a natureza optativa (como em 2007 e 2020), evidencia o que o autor chama de ‘ouvintismo’: uma representação do surdo a partir do olhar do ouvinte, onde a pedagogia foca mais no processo de normalização escolar do que no reconhecimento da Libras como língua, política e identitária. Sob a ótica de Veiga-Neto e Lopes, essa flutuação da Libras entre o caráter obrigatório e optativo demonstra a governamentalidade pedagógica em ação, que ora reconhece a alteridade por pressões legais (como o Decreto 5.626/05), ora a marginaliza como um saber acessório, configurando uma inclusão excludente.

A análise das Estruturas curriculares no PPC de Pedagogia (UnB, 2019b) evidencia uma estrutura que opera por meio de ‘dispositivos de normalização’, nos quais a coexistência de termos como ‘PNEE’, ‘Necessidades Educacionais Especiais’ e ‘Deficiência’ demonstra a persistência de um modelo médico-pedagógico que inventa o outro como um ser de falta. Ao nomear componentes como ‘APRENDIZAGEM E

DESENVOLVIMENTO DO PNEE', o currículo materializa o que Skliar critica como a obsessão por categorizar a alteridade, transformando a diferença em um objeto de estudo clínico que visa apenas o "atendimento a alunos com deficiência: mental, física, visual, auditiva, múltipla", reforçando binarismos de normalidade. Essa organização curricular, que busca "preparar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas[...] percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva" (UnB, 2019b, p.27), pode ser interpretada com base em Lopes e Veiga-Neto (2014) como uma estratégia de governamentalidade, na qual a inclusão é apresentada como um compromisso ético e responsabilidade social, mas acaba funcionando como uma 'inclusão excludente': o sujeito é inserido no sistema, mas sua identidade é fixada por termos que o marcam como 'especial'.

Até mesmo a “acessibilidade no ambiente virtual” e o suporte ao “estudante com deficiência visual” (UnB, 2019b, p. 7) podem ser compreendidos, à luz de Stuart Hall, como sistemas de representação que, embora assegurem o acesso técnico, ainda operam sob a lógica da compensação, na qual o sujeito diferente é ajustado a um padrão previamente estabelecido de normalidade. Essa leitura crítica tensiona os próprios fundamentos do projeto formativo, sobretudo quando este afirma a intenção de “[...] formar o profissional para a docência [...] com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana [...]” (UnB, 2019b, p. 12). Nesse sentido, evidencia-se um descompasso entre o discurso formativo, orientado ao reconhecimento da diversidade, e certas práticas institucionais que ainda se apoiam em modelos adaptativos, indicando a necessidade de avançar de uma perspectiva de acessibilidade compensatória para uma abordagem efetivamente inclusiva e transformadora.

O Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (2019) estabelece, já em sua gênese, um compromisso explícito com a educação inclusiva. Ao definir o objeto do curso, o documento não apenas delimita os campos de atuação profissional, que abrangem desde a educação infantil até espaços não escolares, mas vincula essa prática a um compromisso ético e inclusivo. Ao posicionar o futuro pedagogo como um agente 'reconhecedor da diversidade humana', o texto assegura que a inclusão de pessoas com deficiência não seja um apêndice bibliográfico, mas um valor estruturante da formação, transversal às questões de gênero, etnia e cultura, conforme evidencia o excerto a seguir.

Quanto à acessibilidade, o Curso segue as diretrizes do PDI e da Política de Acessibilidade. As ações decorrentes dessa Política consistem em zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e transtornos funcionais, bem como das normas técnicas e recomendações vigentes nas ações, atividades e projetos promovidos e implementados pela Universidade de Brasília, além de reconhecer a plena e efetiva participação e inclusão desse público na comunidade universitária. Para questões ligadas à acessibilidade, o atendimento se faz por meio da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE), que tem como objetivos: garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua plena inclusão à vida universitária (UnB, 2019b, p. 29).

Em consonância com a Política de Acessibilidade da UnB, no curso de pedagogia a distância da FE-UnB, a acessibilidade pedagógica compreende ações nas seguintes dimensões:

- (a) atitudinal: ações formativas que objetivam eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
- (b) metodológica: eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho e de ação comunitária;
- (c) instrumental: eliminação de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação;
- (d) comunicacional: eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual (acessibilidade digital);
- e) programática: eliminação de barreiras invisíveis integradas às normativas institucionais.

Ações em torno dessas cinco dimensões são promovidas nos laboratórios da FE-UnB, sobretudo no Laboratório de Escolarização de Surdos e Libras (LABES-LIBRAS) e no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV). UnB, 2019b, p. 29- 30).

Em seus objetivos específicos reforça:

[...] c) Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais (UnB, 2019b, p. 31).

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília revela uma evolução no tratamento das políticas de inclusão, tornando a acessibilidade como um "princípio pedagógico" (UnB, 2019b, p. 38).

Diferente de abordagens que relembram a temática a anexos, este documento estrutura-se para atender ao disposto na Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) e no Decreto nº 8.368 (Brasil, 2014), prevendo a inserção de conteúdos voltados à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma disciplinar e transversal. No âmbito disciplinar, a formação se efetiva pela obrigatoriedade da disciplina "Educação Inclusiva", que contempla a fundamentação histórica e sócio-política do direito à educação, além do estudo de recursos e serviços de acessibilidade tanto na educação básica quanto na superior

(UnB, 2019b).

A transversalidade do curso se manifesta no reconhecimento da identidade e da diferença, assumindo o compromisso de promover condições de acesso e aprendizagem por meio da diversificação e flexibilização de procedimentos metodológicos e avaliativos. Essa postura visa contemplar a educação de sujeitos que apresentam "deficiência significativa na comunicação e na interação social"(UnB, 2019b, p. 38), através das disciplinas que abordam a inclusão de pessoas com deficiência, conforme preconiza a legislação vigente. Tal diretriz é reforçada na dimensão formativa voltada aos sujeitos, história e sociedade, que busca desenvolver uma "postura investigativo-interpretativa diante da pluralidade" e a produção de "práticas pedagógicas adequadas às diferentes realidades" (UnB, 2019b, p. 36).

Além disso, a organização do trabalho docente é apresentada como uma prática permeada por dimensões éticas e estéticas, exigindo o domínio de diversas linguagens e tecnologias para ampliar a atuação do pedagogo. Na dimensão da profissionalização, o PPC fortalece o tripé professor-pesquisador-gestor, garantindo que as ações de ensino, pesquisa e extensão contemplem as necessidades educacionais específicas e os serviços de acessibilidade. Ao considerar a acessibilidade como um "direito humano das pessoas com deficiência", o curso se organiza de forma transdisciplinar, incluindo no processo formativo disciplinas obrigatórias como “Educação Inclusiva I (60h)” e “Escolarização de Surdos e Libras (60h)” (UnB, 2019b, p. 37), assegurando que a inclusão seja um pilar estruturante da identidade do pedagogo formado pela instituição.

No PPC de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, a terminologia adotada para se referir às pessoas com deficiência demonstra um esforço de alinhamento com a legislação brasileira contemporânea e com o modelo social de deficiência. O documento utiliza a nomenclatura oficial ‘pessoas com deficiência’, consolidada pela Convenção da ONU (2006) e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), abandonando termos defasados ou pejorativos. Além disso, o texto é preciso ao especificar o público-alvo da educação especial, fazendo menção direta aos estudantes com "Transtorno do Espectro Autista" (UnB, 2019b, p. 37), conforme a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), e utilizando a expressão ‘estudantes da educação especial’ para abranger aqueles com necessidades educacionais específicas.

Essa adequação terminológica não é meramente formal, mas reflete a evolução das políticas públicas que o curso se propõe a seguir. Ao tratar a acessibilidade como um

"direito humano das pessoas com deficiência" (UnB, 2019b, p. 37), o PPC reconhece a dignidade e a autonomia desses sujeitos, afastando-se de visões puramente médicas ou assistencialistas. O uso de termos como 'identidade e diferença' e 'diversidade humana' reforça que o curso compreende a deficiência como uma das muitas características que compõem a pluralidade do alunado, garantindo que a formação do pedagogo esteja amparada em um vocabulário ético e juridicamente atualizado.

O compromisso firmado pelo PPC de Pedagogia ao determinar que os conteúdos e os procedimentos metodológicos e avaliativos sejam "diversificados e flexibilizados" (UnB, 2019b, p. 37) estabelece uma conexão direta com o conceito de ajustes razoáveis preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). De acordo com a legislação, os ajustes razoáveis são adaptações e modificações necessárias que não acarretem ônus desproporcional, garantindo que a pessoa com deficiência possa gozar de seus direitos em igualdade de condições com os demais. No contexto do curso, essa flexibilização para atender sujeitos com "deficiência significativa na comunicação e na interação social" e "padrões restritivos e repetitivos" (UnB, 2013, p. 37) materializa o direito à acessibilidade metodológica, assegurando que o suporte pedagógico seja moldado conforme a singularidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista, algo que pode ser trabalhado com os estudantes de Pedagogia através das disciplinas com enfoque na educação inclusiva.

Ao transpor a norma jurídica para a prática curricular, o PPC antecipa a necessidade de superar barreiras pedagógicas que muitas vezes impedem a permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior. Enquanto a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) garante o direito ao acesso, a proposta da UnB avança ao detalhar que a inclusão se dá na modificação do fazer docente, ou seja, na personalização da avaliação e do ensino. Essa estratégia é fundamental para o cumprimento da LBI (Brasil, 2015), que define a acessibilidade como a eliminação de barreiras nos currículos e nos métodos de ensino. Assim, a diversificação pedagógica mencionada no documento não é apenas uma escolha didática, mas o cumprimento de um dever legal de promover ajustes que respeitem o ritmo e a forma de processamento de informações de cada acadêmico.

Essa análise evidencia que o curso de Pedagogia se diferencia de forma drástica de propostas omissas, como a observada no PPC de Teatro, ao transformar a lei em diretriz de sala de aula. Ao assumir a flexibilização como regra, o documento institucionaliza o suporte necessário para que o estudante com deficiência não apenas ingresse, mas participe ativamente da construção do conhecimento, alinhando a formação do futuro pedagogo aos

parâmetros internacionais de direitos humanos e educação inclusiva.

Na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, nomes de disciplinas como "Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem" (UnB, 2019b, p. 44) podem ser analisados como mecanismos de 'governamentalidade' e normalização. Para Veiga-Neto (2014), a escola moderna opera através de binários como normal/anormal, e a ênfase em dificuldades ou distúrbios, muitas vezes, serve para patologizar o que é apenas uma diferença cultural ou de ritmo. Corcini Lopes argumenta que a inclusão não deveria ser o esforço de trazer o 'outro' para dentro do 'normal', mas sim uma desconstrução da própria ideia de normalidade. Ao rotular uma disciplina como "Tópicos Especiais em Educação Especial 1" (UnB, 2019b, p. 44), o currículo, embora ofereça o conteúdo, mantém a educação especial em um campo segregado, como algo 'especial' à parte do ensino 'comum'.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a presença de tais disciplinas representa um espaço de resistência e formação crítica. Se, por um lado, a terminologia 'PNEE' significa uma forma de captura do sujeito pela norma, por outro, a existência de uma carga horária voltada para a 'Avaliação Educacional' e 'Desenvolvimento' desses sujeitos no PPC garante que o pedagogo tenha ferramentas para realizar os ajustes razoáveis exigidos por lei. A análise das ementas sugere que, apesar de o vocabulário ainda carregar resquícios de uma visão clínica, característica do período de transição política em que o documento foi consolidado, a estrutura do curso permite que o estudante problematize essas identidades. A exemplo do que defendem Veiga-Neto e Lopes, a inclusão deve ser pensada como uma política da diferença; portanto, a evolução do PPC passa por atualizar esses nomes para que eles não mais descrevam 'tipos de alunos', mas sim 'estratégias de acessibilidade' e 'direitos à diferença'.

A análise do PPC de Pedagogia EaD da UnB revela uma contradição estrutural entre a teoria proclamada e a prática profissionalizante, uma vez que, apesar de o documento destacar a inclusão como princípio, não há a previsão de um estágio específico em Educação Inclusiva. Enquanto o curso se fundamenta no tripé "professor-pesquisador-gestor" (UnB, 2019b, p. 38) e dedica disciplinas teóricas obrigatórias à área, a ausência de um estágio supervisionado focado na educação especial ou em contextos inclusivos cria um hiato na formação. Essa lacuna impede que o graduando experencie, sob supervisão direta, o manejo de tecnologias assistivas e a elaboração de Planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na prática escolar.

Essa omissão se torna ainda mais crítica quando contrastada com a Resolução

CNE/CP nº 2/2015, que orienta que a formação docente deve garantir o domínio de metodologias inclusivas de forma indissociável entre estágio e disciplinas. Ao relegar a inclusão apenas ao campo das disciplinas teóricas e optativas, o PPC corre o risco de formar um pedagogo que compreende o conceito de acessibilidade como "direito humano", mas que carece da vivência prática necessária para realizar os "ajustes razoáveis" no cotidiano da sala de aula. Sem o estágio em educação inclusiva, a transdisciplinaridade defendida pelo curso (UnB, 2019b, p. 38) permanece incompleta, pois a experiência prática acaba restrita ao ensino regular, sem o foco direcionado às especificidades que a educação especial demanda.

O PDI da Universidade de Brasília (2023–2028) reafirma o compromisso com a educação equitativa e acessível, destacando o papel do Centro de Educação a Distância (Cead/UnB) na garantia de suporte técnico e pedagógico a estudantes com deficiência. O Cead mantém em seu portal um conjunto de recursos de acessibilidade digital, incluindo materiais adaptados, intérpretes de Libras e atendimento especializado. Todavia, o PPC de 2019 não menciona explicitamente a articulação entre o curso e o Cead, o que representa uma lacuna na integração entre o nível político-institucional e a execução pedagógica.

Contudo, não há disciplinas dedicadas à acessibilidade educacional ou ao Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), nem menção a práticas pedagógicas voltadas à adaptação curricular para estudantes com deficiência. Essa lacuna indica que o tema da acessibilidade é tratado de modo transversal, mas sem a institucionalização necessária para o cumprimento integral das normativas federais e do PDI institucional.

O curso demonstra coerência com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da Universidade de Brasília no que se refere à promoção da inclusão social e da equidade. Entretanto, ainda não alcança plenamente a dimensão da acessibilidade integral preconizada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), evidenciando lacunas no que tange à incorporação de princípios estruturantes como o desenho universal, a formação docente orientada à diferença funcional e a garantia de infraestrutura tecnológica acessível.

Nesse sentido, a atualização futura do PPC deve avançar na direção de uma concepção mais robusta de inclusão, alinhada às recomendações de Santos (2022), que compreende a Educação a Distância não apenas como estratégia de ampliação do acesso, mas como espaço efetivo de inclusão. À luz dessas considerações, se torna pertinente analisar como tais dimensões são mobilizadas no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.

4.6.5 Curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura a Distância

O curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, na modalidade a distância, ofertado pela Universidade de Brasília - UnB, foi criado em 2006, sob responsabilidade do Instituto de Letras (IL) e no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sua carga horária total é de 3.300 horas (220 créditos) e o curso é estruturado em nove períodos semestrais, correspondendo a quatro anos e meio de formação. O curso tem como objetivo geral formar professores aptos a atuar no ensino fundamental e médio, privilegiando a formação crítica, ética e socialmente comprometida, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES n.º 18/2002; CNE/CP n.º 02/2015).

O documento demonstra adesão parcial às diretrizes federais de acessibilidade, bem como aos marcos institucionais da UnB e da UAB. O texto evidencia que a UnB aprovou, em 2019, sua Política de Acessibilidade, criando a Diretoria de Acessibilidade (Daces) e a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE), vinculadas ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Essas estruturas cumprem as diretrizes do Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), além de alinharem-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB 2023-2028, que destaca a promoção da acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional como meta estratégica.

Entretanto, apesar de o PPC mencionar a preocupação institucional com a inclusão e a atuação do DAC/Daces, não há evidência de transversalização plena dos princípios de acessibilidade pedagógica e curricular no corpo do projeto. A modalidade EaD, por sua natureza, requer um desenho instrucional com acessibilidade digital e materiais adaptados — o que é apenas parcialmente indicado na seção sobre ‘Recursos educacionais: tecnologias aplicadas ao ensino’, sem detalhamento sobre formatos acessíveis (audiodescrição, legendas, Libras, leitores de tela, contrastes visuais, entre outros).

Segundo Bersch e Schirmer (2005), a efetividade da acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem depende de planejamento intencional e do uso de tecnologias assistivas desde o design instrucional, o que deve ser assegurado em cursos vinculados à UAB. Do ponto de vista das diretrizes da UAB/Capes, o curso atende aos parâmetros básicos de democratização do acesso, mas ainda carece de explicitação de políticas

pedagógicas inclusivas adaptadas às necessidades específicas de pessoas com deficiência (Brasil. Capes, 2017).

Ao analisar a série histórica da disciplina ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’, se observa um movimento de consolidação institucional. No recorte de 2007.2, a disciplina figurava apenas como optativa, refletindo um período de transição logo após a regulamentação do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

A partir de 2013.1, a disciplina assume o caráter de obrigatória, *status* que se mantém nos registros de 2016.2 e se confirma no currículo mais recente de 2024.1. Essa estabilidade como componente obrigatório demonstra a adequação do curso às exigências legais e o reconhecimento da Libras como conhecimento fundamental para a formação docente.

A análise da trajetória da disciplina ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’, entre 2007 e 2024, revela uma transição de um saber acessório para uma ferramenta de governamentalidade pedagógica. A passagem da disciplina de ‘Optativa’ (2007.2) para ‘Obrigatória’ (a partir de 2013.1) reflete a incorporação da diferença nos dispositivos de segurança do Estado, onde a inclusão deixa de ser um ‘extra’ para se tornar uma técnica de gestão da diferença exigida legalmente (Decreto 5.626/05).

Assim, aborda a inclusão através do bilinguismo e da compreensão dos processos cognitivos.

A disciplina de LIBRAS é parte integrante da formação obrigatória para garantir a acessibilidade comunicativa." (UnB, 2020a, p. 20).

A trajetória do curso de Letras-Português na modalidade a distância da Universidade de Brasília evidencia mudanças institucionais relevantes no modo como a inclusão foi sendo incorporada ao projeto formativo. No contexto anterior à consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), se observa que, já em 2007, o curso realizou seu primeiro vestibular seguindo o formato tradicional adotado pela instituição, refletindo um momento de expansão da EaD articulado às diretrizes gerais da universidade. Nesse período, a matriz curricular vigente (2007.2) já contemplava disciplinas voltadas à diferença, como a ‘Língua Brasileira de Sinais (Libras)’, em consonância com o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), o que demonstra uma preocupação inicial com a inclusão de estudantes surdos no processo formativo. Paralelamente, o debate institucional estava fortemente orientado pela implementação das políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas sociais e raciais instituídas a partir de 2004, bem como pela criação de processos seletivos específicos voltados a comunidades

indígenas, indicando que o eixo da inclusão, naquele momento, concentrava-se prioritariamente no acesso ao Ensino Superior.

É possível dizer que com a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a UnB passou a estruturar ações mais abrangentes e sistemáticas voltadas à permanência e à acessibilidade. Esse movimento se fortalece ao longo da década seguinte e ganha marco institucional relevante em 2019, com a aprovação da Política de Acessibilidade da UnB, que resultou na criação da Diretoria de Acessibilidade (Daces), vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Tal iniciativa representa uma mudança qualitativa na governança da inclusão, pois desloca a discussão da acessibilidade de ações pontuais para uma política institucional integrada, envolvendo dimensões pedagógicas, comunicacionais e estruturais.

No âmbito específico do curso de Letras-Português EaD, a configuração curricular atual evidencia a ampliação dessa perspectiva inclusiva. O projeto formativo passa a enfatizar a inclusão social e o enfrentamento das desigualdades regionais, se alinhando ao papel social da educação a distância como estratégia de democratização do Ensino Superior. Observa-se, ainda, uma preocupação explícita com a acessibilidade pedagógica para diferentes tipos de deficiência, bem como com a acessibilidade linguística voltada à comunidade surda, reforçando a centralidade da Libras e de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a evolução do curso revela uma transição de um modelo inicialmente centrado no acesso para uma abordagem mais abrangente, que articula acesso, permanência e aprendizagem, em consonância com os marcos legais e institucionais contemporâneos da educação inclusiva no Ensino Superior.

Quanto às terminologias nos PPCs e Matrizes Curriculares, a evolução dos termos reflete as mudanças na legislação e na sensibilidade social ao longo dos anos. A análise dos documentos institucionais evidencia transformações importantes na forma como a universidade compreende e organiza as políticas de inclusão. O termo ‘Pessoa Portadora de Necessidades Especiais’ (PPNE) aparece associado, sobretudo, à estrutura administrativa de apoio, refletindo uma fase em que a inclusão era operacionalizada principalmente por meio de setores específicos de atendimento. Nesse contexto, o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) figura como o órgão gestor da política institucional voltada ao suporte acadêmico e social, enquanto a unidade responsável pelo atendimento direto é denominada Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência. Tal nomenclatura revela um momento de transição nas políticas institucionais, no qual a ênfase recaía na provisão de apoio especializado, ainda marcada por uma lógica mais assistencial e administrativa.

Nos documentos mais recentes, observa-se uma mudança conceitual significativa com a adoção preferencial do termo ‘pessoa com deficiência’, alinhado às diretrizes contemporâneas de direitos humanos e aos marcos legais nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). O uso dessa expressão nos PPCs mais atuais, a exemplo do documento de 2020, demonstra uma atualização discursiva que prioriza a centralidade da pessoa com deficiência e reconhece as diferentes condições, incluindo referências específicas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à superdotação. Essa mudança linguística não é apenas terminológica, mas indica uma ampliação da compreensão institucional sobre inclusão, incorporando diferentes perfis de estudantes e reforçando a perspectiva de acessibilidade como princípio transversal da formação acadêmica.

Além dos documentos pedagógicos, essa atualização pode ser percebida também nas plataformas institucionais de gestão acadêmica, como o SIGAA, que adota expressões como ‘Acessível para pessoas com deficiência visual’ em seus cabeçalhos e recursos de navegação. Tal escolha evidencia o esforço de alinhamento entre linguagem institucional e práticas de acessibilidade digital, reforçando a preocupação com a eliminação de barreiras comunicacionais e tecnológicas. A presença desse vocabulário em sistemas de uso cotidiano sinaliza que a inclusão passa a ser incorporada não apenas em diretrizes formais, mas também em ambientes operacionais que estruturam a experiência acadêmica dos estudantes.

Por outro lado, o termo ‘portadores’, anteriormente utilizado em expressões como ‘portadores de necessidades especiais’, encontra-se progressivamente ausente nos documentos pedagógicos mais recentes. Essa substituição reflete uma mudança

paradigmática no campo da educação inclusiva, uma vez que o conceito de ‘portar’ sugere que a deficiência seria algo transitório ou externo à pessoa, perspectiva amplamente criticada pelos estudos contemporâneos sobre deficiência. A adoção de terminologias centradas na pessoa representa, portanto, um avanço discursivo e político, alinhado ao modelo social da deficiência, que desloca o foco das diferenças individuais para as barreiras institucionais e sociais que condicionam a participação plena no Ensino Superior.

A matriz curricular apresenta estrutura teórico-prática, com disciplinas que integram linguística, literatura e formação pedagógica. O curso incorpora os componentes obrigatórios de ‘Estágio Supervisionado’, ‘Prática como Componente Curricular – PCC’, ‘Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)’ e ‘Curricularização da Extensão’, em conformidade com o PNE 2014–2024 (Meta 15) e as resoluções da UnB.

Estudos ressaltam que a inclusão no Ensino Superior não se limita à oferta de disciplinas temáticas, mas exige uma cultura institucional de acolhimento e adaptação permanente dos processos formativos, avaliativos e tecnológicos (Santos; Almeida Filho, 2008; Oliveira; Jurdi; Santos, 2022). Nesse sentido, o curso de Letras EaD da UnB atende parcialmente aos marcos normativos, necessitando fortalecer a transversalidade da acessibilidade em seu currículo, materiais didáticos e práticas avaliativas.

Por outro lado, pode-se dizer que o PPC de Letras EaD/UnB (2020) demonstra coerência institucional, alinhando-se às políticas federais de formação docente, à missão da UAB e às metas do PDI da UnB quanto à democratização do ensino e ao uso de tecnologias educacionais. Entretanto, a análise revela adesão apenas parcial às políticas de acessibilidade, com avanços no plano institucional (criação da Daces/PPNE) e nas disciplinas pontuais de inclusão, mas ausência de transversalização curricular e de garantias de acessibilidade digital e pedagógica nos materiais e nas práticas de ensino.

Para avançar em consonância com as normas federais de acessibilidade, como a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 5.626/2005, bem como com os referenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, recomenda-se que o curso revise suas diretrizes de design instrucional, amplie a formação docente continuada em inclusão e incorpore metodologias ativas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tais medidas são fundamentais para assegurar não apenas o acesso, mas a participação efetiva e equitativa de todos os estudantes nos processos formativos.

À luz dessas recomendações, torna-se pertinente examinar como essas dimensões são contempladas no Curso de Licenciatura a Distância em Geografia, buscando identificar

se há maior alinhamento entre normativas, práticas pedagógicas e dispositivos institucionais de inclusão.

4.6.6 Curso de Licenciatura a Distância em Geografia

O curso de Licenciatura em Geografia a Distância da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) e ao Departamento de Geografia (GEA), integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2007, sendo ofertado em diversos polos presenciais distribuídos nacionalmente. O curso foi estruturado com 3.210 horas totais e 214 créditos, distribuídos em disciplinas obrigatórias, optativas, estágio supervisionado, trabalho de conclusão e atividades complementares. Seu objetivo é formar professores de Geografia comprometidos com a compreensão crítica do espaço geográfico e com a atuação ética e transformadora no ensino básico, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2015).

A análise do PPC de Geografia EaD (2019c) evidencia adesão parcial às diretrizes de acessibilidade previstas nas políticas federais, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB e nas orientações da UAB/Capes. No âmbito institucional, o documento reconhece o compromisso da UnB com a formação docente inclusiva e o desenvolvimento humano sustentável, em articulação com os princípios da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (Lei nº 14.914) (Brasil, 2024) Decreto n.º 7.234/2010) e das ações do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Destaca-se também o apoio psicopedagógico, social e digital aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o que está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

Quanto à trajetória da disciplina ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’ entre 2009 e 2020, sob o referencial de Carlos Skliar, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, revela uma transição da diferença como ‘curiosidade’ para a diferença como objeto de governamentalidade. A passagem da natureza ‘Optativa’ (2009.1) para ‘Obrigatória’ (a partir de 2016.2) materializa o que Lopes e Veiga-Neto definem como a incorporação da alteridade nos dispositivos de segurança do Estado, em que a inclusão deixa de ser uma escolha ética e passa a ser uma técnica de gestão da diferença exigida por marcos legais (como o Decreto 5.626/05).

Enfatiza o suporte à permanência e aos direitos humanos.

O curso integra a educação em direitos humanos e a educação das relações étnico-raciais como temas transversais" (UnB 2019c, p. 3).

11. Disciplina de Libras. Conforme disposto no Decreto nº. 5.626/2005 (UnB, 2019c, p. 132).

A inserção da disciplina de ‘Libras Básico’ no 7º período do curso, com carga horária de 60 horas, cumpre formalmente o que está previsto no PPC de Geografia (UnB, 2019c, p. 132), em estrita observância ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Contudo, sob a ótica de Carlos Skliar, a oferta de uma disciplina isolada corre o risco de se tornar uma ‘pedagogia do suplemento’, na qual a língua de sinais é tratada como um acessório técnico e não como a expressão de uma diferença cultural e ontológica (Skliar, 2003). Maura Corcini Lopes reforça que a inclusão da Libras no currículo deve ir além da ‘governamentalidade linguística’, questionando se 60 horas são suficientes para desconstruir a lógica ouvinte-centrada que historicamente marginaliza o sujeito surdo (Lopes, 2007). Assim, o componente curricular não deve ser lido apenas como uma obrigação legal, mas, como sugere Veiga-Neto (2011), como um dispositivo que deve tensionar a grade curricular para que a Geografia não apenas receba o aluno com deficiência, aprender como ensinar o tema para os alunos surdos e com outras deficiências, com outros tempos de aprendizado.

[...] ser diverso e valorativo do humano: a qualidade social e política é assumida no sentido de incorporar a referência transformadora que envolve o respeito, a valorização do ser humano, do profissional e do coletivo (UnB, 2019c, p. 17).

Tem como política de desenvolvimento profissional de docentes da UnB:

[...]capacitação para o fortalecimento de práticas inclusivas e de acessibilidade. Compreende-se que a qualidade de projetos de desenvolvimento profissional passa a ser refletida nos resultados da avaliação de desempenho de professores e na continuada melhora da qualidade do trabalho de servidores técnico-administrativos (UnB, 2019c, p. 18).

O PPC ressalta que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, estabelece diretrizes fundamentais para a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. No que tange aos estudantes com deficiência, o normativo é explícito ao definir, em seu Art. 3º, que um dos objetivos centrais é "viabilizar

a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico" (Brasil, 2010, p. 1).

Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE): programa desenvolvido com o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção aos/às estudantes com necessidades especiais (UnB, 2019c, p. 27).

Sob a perspectiva de Carlos Skliar, a inclusão não pode ser reduzida a uma 'normatividade técnica', pois muitas vezes o que se produz é uma exclusão inclusiva, onde o outro é aceito contanto que não perturbe a ordem espacial e pedagógica estabelecida (Skliar, 2003, p. 110). Complementarmente, Alfredo Veiga-Neto alerta que a governamentalidade moderna utiliza a inclusão como uma estratégia de "ordenamento da diversidade", por assim dizer, é possível afirmar que o currículo de Geografia não deve ser visto apenas como conteúdo, mas como uma ferramenta de poder que define quem está "dentro" ou "fora" da norma (Veiga-Neto, 2011, p. 105).

Por fim, Maura Corcini Lopes (2007, p. 42) ressalta que a verdadeira inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista exige que a universidade abandone a lógica da "integração salvacionista" para focar na produção de subjetividades autônomas, garantindo que o direito legal se converta em uma ética da alteridade que não tente "corrigir" o sujeito.

Os princípios fundamentais apresentados neste projeto político pedagógico revelam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a contextualização social e histórica do conhecimento, flexibilidade, interdisciplinaridade e diversidade (UnB, 2019c, p. 37).

A matriz curricular é de caráter interdisciplinar e diversa, pois há disciplinas oferecidas por outras áreas do conhecimento, bem como a inclusão de questões inclusivas como questões de gênero, etnias, cultura e a oferta de Libras, dentre outras disciplinas (UnB, 2019c, p. 38).

Sobre as terminologias utilizadas, os documentos apresentam uma coexistência de termos, mas com uma clara tendência de atualização para nomenclaturas mais recentes e respeitadas nos projetos atuais. A análise dos documentos institucionais mais recentes evidencia a consolidação do termo 'Pessoas com Deficiência' (PcD) como referência principal para designar o público-alvo das políticas de inclusão no Ensino Superior. Essa escolha terminológica acompanha a atualização das diretrizes institucionais e legais, priorizando uma linguagem centrada na pessoa e alinhada aos princípios dos direitos humanos e da educação inclusiva. Nos documentos estudados, destaca-se a preocupação

com o acesso e a aprendizagem de “estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades” (UnB, 2019c, p. 16, 26), o que demonstra uma compreensão ampliada das diferenças dos estudantes com deficiência e da necessidade de estratégias pedagógicas que contemplem diferentes perfis e necessidades educacionais.

Associado a essa perspectiva, observa-se um fortalecimento do eixo da acessibilidade e inclusão, especialmente no âmbito da formação docente e da gestão acadêmica. Os documentos institucionais ressaltam a importância do desenvolvimento profissional orientado para “práticas inclusivas e de acessibilidade” (UnB, 2019c, p. 16), indicando que a inclusão não se restringe à oferta de recursos específicos, mas envolve mudanças pedagógicas e institucionais mais amplas. De modo semelhante ao observado em outros PPCs já analisados, este documento também evidencia a presença de recursos de navegação “acessível para pessoas com deficiência visual”, reforçando o compromisso institucional com a acessibilidade tecnológica e comunicacional como dimensão constitutiva do processo educacional.

Apesar do predomínio das terminologias atuais, os documentos revelam ainda a presença de expressões consideradas antigas, como ‘Pessoa com Necessidades Especiais’, especialmente quando associadas a normativas anteriores ou a descrições de espaços adaptados, como apartamentos na Casa do Estudante. A coexistência dessas nomenclaturas indica um processo gradual de transição discursiva, no qual diferentes marcos normativos e históricos convivem no interior dos textos institucionais. A não utilização do termo “portadores” indica um avanço no alinhamento com as abordagens contemporâneas da diferença, as quais rejeitam a noção de que a condição seja algo que se “carrega”, passando a compreendê-la como expressão legítima da diversidade humana.

A recorrência do termo PcD e de seus correlatos aparece vinculada principalmente a três dimensões institucionais. A primeira se refere à assistência estudantil, na qual se destaca a inclusão de estudantes com deficiência em programas de moradia, alimentação e apoio pedagógico, evidenciando a preocupação com condições de permanência e sucesso acadêmico. A segunda dimensão envolve a formação docente, com ênfase na capacitação de professores para o fortalecimento de práticas inclusivas, reconhecendo o papel central da docência na construção de ambientes educacionais acessíveis. Por fim, a terceira dimensão relaciona-se ao campo dos direitos humanos, inserindo a inclusão de pessoas com deficiência no horizonte de uma educação democrática e não discriminatória, reforçando o compromisso institucional com a equidade e a justiça social no Ensino Superior.

É notório dizer que antes de 2008, ano da entrada em vigor da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o curso de Geografia na modalidade a distância, vinculado ao sistema UAB, iniciou seu funcionamento em 2007 em um contexto institucional ainda fortemente orientado pela ampliação do acesso ao Ensino Superior. As políticas inclusivas vigentes na época concentravam-se principalmente nas ações afirmativas, com destaque para a implementação das cotas raciais a partir de 2004 e para a criação de vagas destinadas a estudantes indígenas, refletindo uma concepção de inclusão prioritariamente associada à democratização do ingresso.

No cenário anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a estrutura curricular então vigente, que posteriormente seria consolidada na matriz de 2008, encontrava-se em processo de revisão para atender às novas exigências normativas e pedagógicas. Nesse momento, a inclusão era tratada sobretudo sob a ótica da expansão de vagas e da interiorização do Ensino Superior, característica central da proposta da educação a distância no âmbito da UAB. Assim, as discussões sobre acessibilidade ainda não se traduziam, de forma sistemática, em adaptações pedagógicas específicas voltadas às pessoas com deficiência, permanecendo mais vinculadas a políticas gerais de acesso do que a estratégias curriculares e institucionais de permanência e aprendizagem.

Com a consolidação da política de educação inclusiva e a evolução dos marcos legais subsequentes, observa-se uma mudança significativa nos documentos mais recentes, como o PPC de 2019 (UnB, 2019c) e a matriz curricular de 2020. A inclusão passa a ser estruturada de maneira mais institucionalizada, especialmente por meio da articulação com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes – Decreto nº 7.234/2010), que amplia o foco das políticas para garantir não apenas o ingresso, mas também a participação e a aprendizagem dos estudantes. Essa mudança evidencia uma transição do paradigma do acesso para uma abordagem mais abrangente, centrada na permanência qualificada e na equidade acadêmica.

No plano curricular, observa-se a inserção obrigatória de componentes como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em consonância com o Decreto nº 5.626/2005, o que evidencia o alinhamento do curso às normativas federais relativas à formação docente e à acessibilidade linguística. Ademais, a temática da inclusão de pessoas com deficiência passa a ser articulada ao campo da Educação em Direitos Humanos, conforme orienta o Parecer CNE/CP nº 8/2012, ampliando sua compreensão para além de ajustes

técnico-pedagógicos e situando-a no âmbito da cidadania, do reconhecimento da diferença e do enfrentamento das desigualdades.

Por sua vez, documentos mais recentes indicam o fortalecimento das exigências relacionadas à infraestrutura institucional, com a previsão de espaços físicos acessíveis, como os apartamentos da Casa do Estudante Universitário. Tal movimento revela uma concepção ampliada de inclusão, entendida de forma multidimensional, que abrange não apenas o currículo e as práticas pedagógicas, mas também as condições materiais e institucionais necessárias à permanência e à participação qualificada dos estudantes. Nesse sentido, evidencia-se um processo de amadurecimento das políticas institucionais, que deixam de se restringir à ampliação do acesso e passam a incorporar uma abordagem integrada, fundamentada nos princípios de direitos, acessibilidade e justiça educacional.

Segundo Bersch e Schirmer (2005), a efetividade da acessibilidade na educação a distância requer planejamento que considere, desde a concepção dos ambientes virtuais, à diferença sensorial, cognitiva e motora dos estudantes. Assim, se observa que o curso cumpre parcialmente as exigências federais e institucionais, mas ainda carece de transversalização da acessibilidade no planejamento pedagógico, nos materiais didáticos e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Embora a UnB, em consonância com seu PDI (2023-2028), adote políticas de inclusão e acessibilidade, a matriz curricular do curso de Geografia EaD (UnB, 2019c) não explicita componentes específicos voltados à formação para a educação inclusiva, não tornando evidente também a presença obrigatória de Libras ou adaptações didático-pedagógicas para estudantes com deficiência.

Assim, o PPC de Geografia EaD da Universidade de Brasília (2019) apresenta alinhamento com as diretrizes de democratização do acesso à educação superior e com a política institucional de formação docente qualificada. No que se refere às políticas de acessibilidade, observa-se uma aderência parcial: embora haja conformidade com o marco legal e menção à formação docente em práticas inclusivas, ainda são incipientes as diretrizes voltadas à operacionalização da acessibilidade pedagógica e tecnológica. Essa lacuna evidencia limites na tradução normativa em práticas efetivas, o que suscita a necessidade de examinar como tais dimensões são tratadas em outros cursos da mesma modalidade.

Nesse sentido, a análise do Curso de Licenciatura a Distância em Física se torna relevante, permitindo verificar se há maior densidade normativa e operacional no tratamento da acessibilidade e da inclusão no âmbito do PPC.

4.6.7 Curso de Licenciatura a Distância em Física

O Curso de Licenciatura em Física – modalidade a distância da Universidade de Brasília (UnB), ofertado no âmbito da UAB, tem por objetivo formar o físico-educador com sólida base científica e pedagógica, articulando competências, habilidades e vivências (experimentos, produção de materiais, planejamento didático etc.). A proposta se organiza em núcleo comum (física e matemática) e módulo sequencial voltado à docência, com 400h de prática como componente curricular, 400h de estágio supervisionado, 200h de atividades complementares e 1.800h de conteúdos científico-culturais. A carga horária global indicada na consolidação da matriz é de 3.075 horas (obrigatórias, optativas e atividades), distribuídas ao longo de até dez períodos, com estágios do 5º ao 9º/10º e TCC I–II no final do curso.

Elementos centrais do desenho didático incluem metodologia com foco em vivências, uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tutoria presencial e a distância, materiais didáticos próprios (inclusive conjuntos de itens para laboratório), revisões periódicas de conteúdo e sistema de apoio à aprendizagem com guias, biblioteca digital e avaliações presenciais e a distância.

O PPC reconhece a formação para a escola básica com enfoque em competências/avaliação e estrutura de tutoria, materiais e AVA, mas não especifica padrões técnicos de acessibilidade digital (diretrizes para leitores de tela, legendagem/audiodescrição, contrastes, compatibilidade com Tecnologias Assistivas (TA)) nem protocolos de adaptação pedagógica no AVA. Há previsão de apoio e mediações (tutores, guias, biblioteca digital) e de materiais audiovisuais, mas sem detalhar formatos acessíveis ou fluxos de trabalho para produção/validação de acessibilidade, resultando em aderência parcial às exigências de acessibilidade pedagógica e comunicacional de cursos EaD (políticas nacionais), com lacuna de normas, metas, indicadores e garantias de acessibilidade digital.

Embora o PPC (2015) anteceda aos dois PDIs (anterior: 2018–2022 e atual: 2023-2028), se observa convergência institucional quanto à democratização do acesso, apoio acadêmico e uso de TIC, mas falta explicitação de como o curso operacionaliza os objetivos de acessibilidade do PDI (arquitetônica, pedagógica e comunicacional) em planos, responsabilidades e monitoramento no contexto do EaD. Em suma, alinhamento indireto, porém não evidenciado por instrumentos/processos no PPC.

O PPC atende princípios da UAB (interiorização, polos, tutoria, AVA, controle de qualidade e capacitação). Entretanto, à luz dos Referenciais de Qualidade para EaD (Capes, 2020), são esperados explicitamente requisitos de acessibilidade digital nos objetos e no AVA, formação docente continuada com foco em acessibilidade e procedimentos de validação de materiais acessíveis. Esses itens aparecem incipientes ou não pormenorizados no PPC.

A literatura indica que a efetividade da acessibilidade em EaD exige planejamento desde o desenho instrucional, com tecnologias assistivas integradas e DUA como princípio organizador do currículo digital (Bersch; Schirmer, 2005). Em cursos à distância, a ausência de requisitos explícitos em editoração e mediação indica risco de barreiras de acesso e de diferenças avaliativas (Santos; Almeida Filho, 2008; Oliveira; Jurdi; Santos, 2022).

Sobre as disciplinas, após análise documental, o ano de 2017 revela uma particularidade no fluxo curricular: no primeiro semestre (2017.1), a disciplina ‘Escarlarização de Surdos e Libras’ consta como inativa. Este dado sugere um momento de reorganização administrativa ou curricular do curso.

No entanto, já no semestre subsequente (2017.2), a disciplina retoma sua plena vigência com carga horária de 60 horas, mantendo sua natureza de componente obrigatório. Este movimento reforça a centralidade deste conteúdo na formação pedagógica, uma vez que, apesar da breve inatividade, a disciplina retornou ao currículo sem perder seu caráter mandatório.

No 7º semestre da grade curricular, o curso apresenta como componente obrigatório a disciplina ‘Escarlarização de Surdos’ e ‘LIBRAS’, que possui uma carga horária total de 60 horas. Esta unidade curricular é fundamental para a formação acadêmica, pois foca na compreensão dos processos educacionais voltados à comunidade surda e no desenvolvimento de competências básicas na Língua Brasileira de Sinais.

3.1 Libras: Conforme o Decreto nº 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (UnB, 2015, p.32).

A citação do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) como justificativa para a inclusão da Libras no currículo de Física (UnB, 2015, p.32) evidencia, sob o referencial de Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto, a materialização de um dispositivo de governamentalidade em que a alteridade é integrada ao ensino superior por força de lei

para garantir a regulação da diferença.

Para Skliar (1998), essa obrigatoriedade pautada no cumprimento legal corre o risco de converter a língua de sinais em uma mera ‘ferramenta técnica’ ou em uma ‘disciplina de conserto’, esvaziando seu caráter de língua identitária para transformá-la em um conteúdo pragmático de formação docente.

De acordo com Stuart Hall, essa inserção curricular reflete uma política de representação que, embora garanta a visibilidade da Libras, pode promover uma "inclusão excludente" se a língua for tratada apenas como um código de acessibilidade comunicativa e não como uma ruptura com o ‘ouvintismo’ predominante. Assim, a obrigatoriedade legal, na visão dos autores, assegura a presença formal do saber surdo no currículo, mas não garante, por si só, uma mudança ética na relação com o ‘outro’, mantendo a diferença sob o controle da ‘mesmidade’ institucional que agora a admite como uma competência técnica obrigatória.

Sobre as competências adquiridas pelos egressos:

Promover ações, no âmbito da comunidade escolar, com vistas à inclusão e ao respeito às diversidades. (UnB, 2015, p. 11).

Destaca-se, neste sentido, a dimensão ética e social da formação docente, evidenciada pela orientação de promover ações voltadas à inclusão e ao respeito às diferenças no contexto da comunidade escolar. Tal diretriz reforça a compreensão de que a atuação profissional deve ultrapassar a transmissão de conteúdos, incorporando práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização das diferenças e a construção de ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos, em consonância com os princípios formativos estabelecidos no projeto pedagógico do curso (UnB, 2015, p. 11).

A análise dos documentos do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UnB evidencia um processo gradual de transformação terminológica e conceitual relacionado à inclusão educacional. Observa-se a coexistência de diferentes nomenclaturas, refletindo tanto heranças de marcos normativos anteriores quanto a incorporação progressiva da perspectiva inclusiva contemporânea. Essa dinâmica revela que a construção de políticas e práticas voltadas à diferença ocorre de forma histórica e incremental, acompanhando as mudanças nas diretrizes nacionais de formação docente e nas discussões sobre educação inclusiva no Ensino Superior.

Entre as terminologias identificadas, destacam-se as expressões ‘Pessoas com Necessidades Especiais’ e ‘Necessidades Educacionais Especiais’ (ou melhor dizendo,

‘Necessidades Educacionais Específicas’), presentes sobretudo em componentes curriculares vinculados à formação pedagógica. Na estrutura curricular de 2017-2, por exemplo, consta a disciplina optativa ‘Educando com Necessidades Educacionais Especiais’, o que indica a presença da temática no percurso formativo, ainda que de maneira não obrigatória. No PPC de 2015, a noção de inclusão aparece associada a iniciativas formativas complementares, como cursos de especialização voltados ao ‘Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar’, evidenciando a preocupação institucional com a formação continuada e com a ampliação do debate sobre diversidade e inclusão no campo educacional.

Por outro lado, a ausência recorrente do termo ‘portadores’ nos documentos analisados de 2015 e 2017 sugere um movimento de atualização terminológica em relação a documentos mais antigos, alinhando-se às críticas contemporâneas que apontam a inadequação dessa expressão. A substituição gradual por termos centrados na pessoa indica uma mudança discursiva importante, em sintonia com o modelo social da deficiência e com as orientações legais que priorizam a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Já o uso do termo ‘Pessoa com Deficiência’ (PcD) aparece associado principalmente às questões de acessibilidade, especialmente no ambiente digital. Nos sistemas de gestão acadêmica, como o SIGAA, a indicação de que a plataforma é ‘acessível para pessoas com deficiência visual’ evidencia a incorporação da acessibilidade tecnológica como elemento institucional relevante. Além disso, o perfil do egresso descrito no PPC reforça uma dimensão formativa orientada à inclusão, ao estabelecer que o profissional deve promover ações voltadas à inclusão e ao respeito às diferenças. Assim, a análise revela que, embora coexistam terminologias de diferentes períodos, há um movimento consistente de alinhamento às perspectivas inclusivas contemporâneas, integrando acessibilidade, formação docente e compromisso ético com a diferença.

Promover ações, no âmbito da comunidade escolar, com vistas à inclusão e ao respeito às diversidades (UnB, 2015, p. 11).

ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS CC 45h (UnB, 2015, p. 14).

Importante, da mesma forma, apontar que a disciplina de Libras surge tardiamente (7º) e sem transversalização explícita às demais disciplinas e práticas (planejamento, materiais e avaliação), assim como Estágios e PCC não apresentam critérios de

acessibilidade (planejamento inclusivo, avaliação com adequações, instrumentos com princípios universais). Assim, a matriz avança, mas carece de eixo estruturante e transversal de acessibilidade pedagógica e digital (do 1º período ao TCC), com competências, resultados de aprendizagem e evidências mapeadas.

A análise técnica do curso permite observar que ele atende adequadamente às exigências formativas e de governança da Educação a Distância no âmbito da UAB, apresentando uma proposta metodológica consistente e bem estruturada. Contudo, no que se refere à acessibilidade, verifica-se apenas uma aderência parcial, uma vez que o projeto menciona a temática e inclui algumas disciplinas pertinentes, mas não explicita requisitos técnicos e procedimentais relativos à acessibilidade digital e pedagógica, tampouco assegura a transversalização dessa dimensão ao longo do currículo.

A ausência de padrões, fluxos e indicadores claros de acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como nos materiais didáticos, incluindo laboratórios remotos, vídeos e simuladores, representa um risco pedagógico considerável. Tal lacuna tende a aumentar as barreiras para estudantes com deficiência e a gerar variações significativas na qualidade e na efetividade das práticas inclusivas entre docentes e polos de apoio presencial.

Apesar dessas limitações, há oportunidades concretas de aprimoramento. A instituição pode avançar na consolidação de um eixo obrigatório voltado ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e à Acessibilidade Digital, incorporado desde os primeiros períodos da Licenciatura. É igualmente recomendável antecipar e integrar a disciplina de Libras, além de vincular os estágios supervisionados e os trabalhos de conclusão de curso à elaboração de planos de ensino inclusivos. Outro passo relevante seria a formalização de procedimentos de controle de qualidade, com listas de verificação e rubricas de acessibilidade aplicados a todos os recursos didáticos, incluindo os instrumentos de avaliação.

Nesse sentido, é recomendável a implementação de uma política institucional de acessibilidade que envolva normas internas com definição de papéis, prazos e indicadores, assegurando a validação de materiais e ambientes virtuais antes do início de cada semestre letivo. No âmbito curricular, deve-se incluir uma disciplina obrigatória de Acessibilidade Digital, Tecnologias Assistivas e DUA, preferencialmente nos períodos iniciais, articulando também conteúdos de Educação Inclusiva e Educação das Relações Étnico-Raciais às metodologias e avaliações das demais disciplinas.

Na dimensão prática, torna-se essencial incorporar critérios de acessibilidade no planejamento, na execução e na avaliação das regências, com a elaboração de planos de aula inclusivos, a disponibilização de materiais adaptados e o uso de instrumentos avaliativos acessíveis. Ademais, evidencia-se a necessidade de programas contínuos de formação docente e de tutoria, voltados ao design educacional acessível, à avaliação inclusiva e ao uso crítico de tecnologias assistivas, bem como à curadoria de simulações e jogos educativos que atendam aos requisitos de acessibilidade. Tais aprimoramentos tendem a fortalecer a coerência pedagógica do curso, contribuindo para a consolidação de uma cultura institucional orientada pela inclusão.

À luz dessas exigências, é pertinente analisar como esses elementos se materializam no Curso de Licenciatura a Distância em Música, investigando se há maior integração entre práticas pedagógicas, recursos didáticos e diretrizes de acessibilidade no âmbito do PPC.

4.6.8 Curso de Licenciatura a Distância em Música

O curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Instituto de Artes (IdA) e ao Departamento de Música (MUS), integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sido criado no contexto da expansão da Educação a Distância na universidade a partir de 2006, com oferta estruturada em polos presenciais distribuídos em diferentes regiões do país.

O curso apresenta carga horária total de aproximadamente 3.000 horas, organizada em oito semestres letivos, contemplando disciplinas obrigatórias e optativas, estágios supervisionados, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em consonância com as diretrizes nacionais para a formação docente. Seu perfil de egresso está orientado para a formação de professores de Música aptos a atuar na Educação Básica e em outros contextos educativos, articulando competências musicais, pedagógicas e culturais, com capacidade crítica para desenvolver práticas de ensino musical contextualizadas, inclusivas e socialmente comprometidas.

A análise da diretriz contida no PPC de Música da UnB revela a operacionalização da acessibilidade como um dispositivo de governamentalidade pedagógica no ambiente virtual. Ao prescrever que a "plataforma Moodle deve contemplar recursos que facilitem o acesso" (UnB, 2020c, p. 48), o documento materializa o que Lopes define como a inclusão pela via da técnica, onde o suporte tecnológico atua como

um mecanismo de regulação para que o corpo com deficiência possa circular nos fluxos da educação a distância. Para Skliar (1998), essa ênfase na acessibilidade instrumental pode ser lida como uma forma de gerir a ‘anormalidade’ no espaço digital, focando na adaptação do material didático para reduzir o impacto da ‘falta’ biológica, em vez de questionar as barreiras epistemológicas que a própria estrutura curricular impõe.

Sob a ótica de Stuart Hall (2006), a produção de materiais acessíveis configura um sistema de representação que tenta fixar a identidade do aluno com deficiência a partir de suas necessidades funcionais, enquadrando a inclusão como uma tarefa de tradução técnica para a ‘mesmidade’. Assim, a acessibilidade no *Moodle*, embora garanta a entrada formal, pode caracterizar uma inclusão excludente, na qual o estudante é incluído tecnologicamente no ambiente de aprendizagem, mas permanece vinculado a uma lógica de normalização que prioriza a funcionalidade do sistema em detrimento da experiência subjetiva da diferença.

Também, o programa estende suas ações para, juntamente com a Prefeitura do Campus (PRC) e com a Secretaria de Infraestrutura (Infra), viabilizar a eliminação de barreiras arquitetônicas e a promoção da acessibilidade física da UnB (sinalização implantada, sanitários adaptados e elevadores). De forma complementar, o PPNE desenvolve ações que visam à permanência e diplomação dos estudantes com necessidades específicas, a saber: o acompanhamento acadêmico, o programa de tutoria especial (fornece apoio acadêmico aos estudantes com deficiência e necessidades específicas que são auxiliados por outros estudantes-tutores com o acompanhamento do professor da disciplina e do PPNE), a interação com institutos e faculdades, a parceria com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação (FE) da UnB, a parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), o transporte nos campi e a realização de cursos e palestras para as comunidades interna e externa à universidade. (UnB, 2020c, p. 36).

No Departamento de Música essas ações têm sido extremamente relevantes para a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas como adaptações no mobiliário para a execução instrumental de alunos com necessidades físicas especiais e elaboração de material musical didático em Braille para alunos cegos. (UnB, 2020c, p. 36).

A implementação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), conforme detalhada no PPC de Música (UnB, 2020c), evidencia a operacionalização da inclusão por meio de dispositivos de governamentalidade pedagógica e técnica. Sob o referencial de Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto, ações como a

"eliminação de barreiras arquitetônicas", "sanitários adaptados" e "adaptações no mobiliário" (UnB, 2020c, p. 35-36) funcionam como mecanismos de regulação do espaço para viabilizar a circulação de corpos que fogem à norma, buscando garantir a "igualdade de oportunidades" dentro de uma lógica de eficiência institucional.

No entanto, para Skliar (1998), a centralidade do termo ‘Necessidades Especiais’ e o foco em soluções compensatórias — como o ‘apoio acadêmico aos estudantes com deficiência’ e o ‘material musical em Braille’ — reforçam a representação do outro a partir da sua ‘falta’ biológica ou funcional. Nessa perspectiva, a inclusão é apresentada como uma gestão da diferença que, embora garanta a permanência física e a diplomação, pode caracterizar uma inclusão excludente, onde o sujeito é inserido no território universitário, mas permanece marcado por sua "especialidade" e pela necessidade constante de mediação técnica.

Ainda, segundo Stuart Hall (2006), essas políticas de assistência e acessibilidade consolidam sistemas de representação que fixam a identidade do estudante com deficiência como alguém que depende de suportes específicos (tutores, laboratórios, tecnologias) para se adequar à ‘mesmidade’ acadêmica, tratando a diferença mais como um obstáculo logístico a ser superado do que como uma potência estética e política que poderia transformar radicalmente a própria linguagem musical e pedagógica da instituição.

Na disciplina ‘Estágio Supervisionado em Música’, a prática pedagógica no Ensino Inclusivo é contemplada conforme abaixo:

O estágio supervisionado poderá contemplar práticas pedagógico-musicais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - séries iniciais e finais -, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Especial[...] (UnB, 2020c, p. 47).

A presença da disciplina de ‘Língua Brasileira de Sinais’ no 5º semestre e a previsão de práticas em ‘Ensino Especial’ nos estágios supervisionados revelam, sob o referencial de Carlos Skliar, a consolidação de um dispositivo de governamentalidade pedagógica que busca organizar e prever o contato com a alteridade dentro de um tempo e espaço curriculares determinados. Para Lopes e Veiga-Neto, ao situar a prática inclusiva como uma das possibilidades do estágio (UnB, 2020c, p. 47), o currículo opera uma inclusão excludente, na qual o campo da ‘Educação Especial’ é apresentado como um território apartado das séries regulares, mantendo a lógica de que a diferença é um ‘lugar’ específico a ser visitado, e não uma condição inerente a toda e qualquer prática educativa.

Skliar (1998) argumenta que essa fragmentação reforça a ‘invenção da anormalidade’, pois ao listar o ‘Ensino Especial’ ao lado de etapas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou o Ensino Fundamental, o documento acaba por categorizar o sujeito da diferença como um público-alvo distinto que demanda uma didatização específica da música, muitas vezes pautada pela ‘mesmidade’ de métodos ouvintes e normalizadores.

Segundo Stuart Hall, essa estrutura curricular fixa identidades profissionais e discentes dentro de sistemas de representação binários, onde a Libras e o estágio especial funcionam como instrumentos técnicos de mediação para ‘corrigir’ ou ‘gerir’ o *déficit*, em vez de promoverem uma abertura radical para uma experiência estética e musical que transcenda as barreiras da norma biopolítica.

Assim, as práticas de estágio poderão ser desenvolvidas com bebês, crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais (deficiência e altas habilidades ou superdotação). (UnB, 2020c, p. 48).

A inclusão do público de "pessoas com necessidades especiais (deficiência e altas habilidades ou superdotação)" como uma categoria distinta das demais faixas etárias nas práticas de estágio (UnB, 2020c, p. 48) revela a persistência de uma lógica de marcação da alteridade como ‘excesso’ ou ‘falta’. Para Skliar (1998), ao agrupar sujeitos pela sua condição biológica ou funcional em uma lista que, de outra forma, segue um critério cronológico (bebês, jovens, idosos), o currículo reafirma a ‘invenção da anormalidade’.

Essa classificação opera como um dispositivo de governamentalidade, que organiza a população estudantil em nichos de intervenção pedagógica, transformando a diferença em um objeto de gestão técnica e clínica para o futuro professor de música. De acordo com Stuart Hall, essa representação curricular fixa o sujeito da diferença em um lugar de externalidade à norma, configurando uma ‘inclusão excludente’ onde o estagiário é preparado para ‘atender’ a uma necessidade específica em vez de compreender a multiplicidade como a base ética de toda prática musical, mantendo a hegemonia da ‘mesmidade’ ao tratar a deficiência e as altas habilidades como categorias diagnósticas a serem integradas, e não como experiências de mundo singulares.

A análise das terminologias utilizadas nos documentos evidencia um processo gradual de transição paradigmática, no qual coexistem diferentes formas de nomear os sujeitos da inclusão, refletindo mudanças históricas e conceituais nas políticas educacionais brasileiras. Observa-se que o PPC de 2020 incorpora, de maneira mais

consistente, terminologias associadas ao paradigma inclusivo, ainda que termos vinculados a modelos anteriores permaneçam presentes em contextos específicos, especialmente em ementários e referências normativas. Esse movimento revela que a transformação discursiva não ocorre de forma linear, mas por meio de sobreposições que expressam a passagem de concepções segregadoras para perspectivas orientadas pelos direitos humanos e pela educação inclusiva.

Nesse contexto, o termo ‘Pessoas com Necessidades Especiais’ aparece com frequência significativa no PPC de 2020, sobretudo associado às práticas de estágio e ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. Tal uso indica a permanência de uma terminologia amplamente difundida em períodos anteriores das políticas de Educação Especial, ainda vinculada à ideia de adaptação pedagógica para grupos específicos. O documento afirma que “as práticas de estágio poderão ser desenvolvidas com bebês, crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais (deficiência e altas habilidades ou superdotação)” (UnB, 2020c, p. 48), evidenciando uma tentativa de ampliar o escopo da formação docente para diferentes perfis de estudantes. Contudo, sob uma perspectiva crítica, a manutenção dessa nomenclatura revela a coexistência de diferentes matrizes conceituais no interior do mesmo documento, indicando que o discurso inclusivo ainda convive com categorias historicamente associadas à Educação Especial tradicional.

Por sua vez, o termo ‘portador’ aparece de forma residual e, majoritariamente, em contextos administrativos, como na expressão ‘portador de diploma’, relacionada às formas de ingresso no curso. Quando associado ao campo da deficiência, sua ocorrência tende a estar vinculada à citação de legislações mais antigas, refletindo um resquício terminológico herdado de marcos legais anteriores. Esse aspecto reforça a importância de considerar a historicidade dos documentos institucionais, uma vez que a permanência de determinadas expressões nem sempre indica adesão conceitual atual, mas sim a incorporação de textos normativos produzidos em períodos distintos (UnB, 2020c).

Em contraste, o termo ‘PcD (Pessoa com Deficiência)’ e suas variações aparecem no PPC (Brasil, 2020c) como expressão alinhada às políticas contemporâneas de inclusão, especialmente no âmbito das discussões sobre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos. . A presença dessa terminologia indica uma aproximação com o modelo social da deficiência e com os princípios estabelecidos por marcos internacionais e nacionais recentes, sinalizando uma mudança discursiva orientada pelo reconhecimento da deficiência como dimensão da diferença e não como condição individual de *déficit*. Além disso, observa-se que, diferentemente das matrizes curriculares de 2014 e 2016 — mais

restritas à listagem de componentes curriculares —, o PPC de 2020 amplia a abordagem da temática inclusiva ao tratá-la como eixo transversal em diversas disciplinas obrigatórias.

Essa evolução terminológica demonstra que o PPC de 2020 representa um avanço no sentido de incorporar discursos mais contemporâneos sobre inclusão e direitos humanos, embora ainda preserve marcas linguísticas de paradigmas anteriores. Tal coexistência revela que os documentos curriculares funcionam como espaços de disputa simbólica, nos quais diferentes concepções de sujeito, deficiência e inclusão se articulam e se tensionam. Assim, a análise das nomenclaturas não se limita a uma questão lexical, mas permite compreender os modos pelos quais a instituição traduz, negocia e operacionaliza as transformações das políticas educacionais no interior da formação docente (UnB, 2020c).

A análise histórica do PPC da Licenciatura em Música a Distância (UnB, 2020c) da Universidade de Brasília evidencia uma transformação significativa na concepção de formação docente ao longo do tempo. Historicamente, a formação em artes esteve associada ao modelo conhecido como “3+1”, caracterizado pela centralidade dos conteúdos específicos em detrimento da formação pedagógica, lógica que marcou a antiga Educação Artística e que foi progressivamente superada após a reorganização curricular promovida pela LDB nº 9.394 (Brasil, 1996). O próprio PPC reconhece esse processo ao afirmar que a reformulação curricular ocorre em consonância com a legislação que “institui o ensino de Arte como componente curricular na Educação Básica extinguindo a modalidade de formação de professores em educação artística” (UnB, 2020, p. 40). Tal mudança representa a transição de um paradigma disciplinar e especializado para uma formação docente mais integrada, abrindo espaço para a inserção de debates sobre diferença e inclusão.

Após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), se observa no PPC de 2020 uma ampliação da abordagem inclusiva, que passa a ser incorporada como dimensão transversal da formação. Essa mudança aparece especialmente na organização dos estágios supervisionados, nos quais o documento prevê que as práticas pedagógicas envolvam “estratégias que envolvam as tendências contemporâneas do ensino e aprendizagem musical, suas tecnologias e práticas integradas com inclusão, meio ambiente, étnico racial e diferentes grupos socioculturais” (UnB, 2020c, p. 84). A inclusão deixa, portanto, de ser um elemento periférico e passa a compor a prática docente como requisito formativo essencial.

A implementação do curso de Licenciatura em Música a Distância ocorreu no

contexto de expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em um período marcado por mudanças normativas na formação de professores e pela ampliação do acesso ao Ensino Superior. O PPC indica que a reformulação curricular atende às exigências legais nacionais, especialmente no que se refere à carga horária mínima para cursos de Licenciatura, estabelecendo “o mínimo de 3200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico [...] integralizadas em, no mínimo, 8 semestres” (UnB, 2020, p. 40). Nesse momento histórico, a modalidade EaD também respondia à necessidade de certificação de docentes já atuantes, o que explica a presença de terminologias e concepções ainda em transição entre paradigmas integradores e inclusivos.

No plano normativo, o PPC demonstra alinhamento com os princípios constitucionais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao enfatizar o compromisso com a diferença e a formação cidadã. A estrutura curricular é organizada a partir de duas dimensões formativas — epistemológica e profissionalizante — que buscam articular fundamentos teóricos e prática pedagógica, compreendendo o professor como sujeito capaz de atuar em diferentes contextos socioculturais (UnB, 2020). Essa perspectiva se aproxima da concepção da educação inclusiva como direito, ao reconhecer que o currículo deve dialogar com diferentes realidades e sujeitos.

Além disso, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas matrizes curriculares demonstra a adequação do curso ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a formação docente para atuação com estudantes surdos. Embora o PPC não trate a inclusão exclusivamente por meio dessa disciplina, a presença da Libras sinaliza o reconhecimento da acessibilidade linguística como componente estruturante da formação inicial de professores, em consonância com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outro aspecto relevante do PPC é a incorporação da inclusão nas práticas pedagógicas e nos estágios supervisionados. O documento estabelece que os estágios devem ocorrer em diferentes contextos educacionais e sociais, contemplando práticas pedagógicas articuladas à diferença e à inclusão. Conforme descrito no PPC da Universidade de Brasília, as atividades de estágio incluem “práticas integradas com inclusão [...] e diferentes grupos socioculturais” (UnB, 2020c, p. 84), indicando que a formação do licenciando busca superar uma visão meramente técnica da docência.

Desta feita, a inclusão emerge não apenas como exigência normativa, mas como princípio estruturante da experiência formativa, aproximando-se das diretrizes da Educação em Direitos Humanos e de uma concepção contemporânea de formação docente crítica. A

partir dessa perspectiva, torna-se relevante examinar como tais princípios são mobilizados no Curso de Licenciatura a Distância em Educação Física.

4.6.9 Curso de Licenciatura a Distância em Educação Física

O curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância é ofertado pela Faculdade de Educação Física (FEF/UnB) no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Seu objetivo é formar professores para a Educação Básica com sólida base teórico-metodológica, fundamentada em uma concepção crítica, humanista e interdisciplinar.

A carga horária totaliza 3.255 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas, estágios, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atividades complementares. O curso está estruturado em oito semestres, articulando momentos presenciais e atividades virtuais mediadas pelo ambiente *Moodle*. A metodologia enfatiza a ação-reflexão-ação, a integração entre teoria e prática, e o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O PPC demonstra aderência parcial às diretrizes nacionais de acessibilidade. Atende às determinações legais mínimas — como a inclusão da disciplina de ‘Libras’ (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005) e a menção à Educação Física e Inclusão —, porém não explicita políticas estruturadas de acessibilidade pedagógica, arquitetônica ou comunicacional alinhadas ao Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

No tocante ao PDI da UnB (2023-2028), o curso contempla alguns princípios institucionais — como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a inclusão social —, mas não há referência explícita a metas, indicadores ou ações institucionais do Núcleo de Acessibilidade (NAC/UnB), o que fragiliza a transversalização da acessibilidade como política de gestão universitária.

Em relação às diretrizes da UAB, o PPC está em consonância com o propósito do sistema de democratizar o acesso ao Ensino Superior, ao enfatizar a interiorização da formação docente e o uso de polos presenciais com infraestrutura mínima. Contudo, o documento não detalha como os polos garantem recursos de acessibilidade digital, arquitetônica e atitudinal, nem como se dá o acompanhamento de estudantes com deficiência, o que evidencia lacunas no cumprimento das diretrizes de acessibilidade do Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017) e das Normas da Capes/UAB.

A análise dos períodos de 2014.1 e 2020.1 demonstra a consolidação da disciplina ‘Língua de Sinais Brasileira – Básico’ como um pilar estável do currículo, mantendo sua carga horária de 60 horas e sua natureza obrigatória em ambos os recortes. Um dado relevante surge no período de 2020.1 com a inserção da disciplina ‘Educação Física e Inclusão’, também de caráter obrigatório. Este acréscimo aponta para uma evolução no conceito de educação inclusiva dentro da instituição, que passa a não se restringir apenas ao ensino de Libras ou à Educação Especial geral, mas a permear áreas específicas de atuação pedagógica, garantindo uma formação mais holística sobre a pessoa com deficiência.

Da mesma forma, o PPC trabalha a inclusão por meio da democratização do acesso e metodologias assistivas, conforme demonstrado abaixo.

A metodologia utiliza jogos digitais e laboratórios virtuais como forma de promover o desenvolvimento de conceitos e sensibilidades, facilitando o acesso (UnB, 2019d, p. 19).

Sob uma perspectiva crítica, a definição das competências formativas no PPC evidencia uma tentativa de incorporar o discurso da inclusão ao perfil profissional do egresso, ao enfatizar a necessidade de metodologias de ensino sensíveis às especificidades dos estudantes. Contudo, ao mesmo tempo em que reconhece a diferença e a interação entre sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem, o documento também revela a racionalidade pedagógica que orienta a gestão da diferença no espaço educativo.

O PPC afirma que o futuro professor deve ser:

[...] criativo no desenvolvimento de metodologias de ensino apropriadas às especificidades próprias dos alunos nos diversos níveis e modalidades de educação, inclusive, pressupondo neste âmbito, a interação social de pessoas com deficiência e de diferentes níveis de conhecimento, desenvolvimento e aprendizado [...] (UnB, 2019d, p. 16)

Assim, evidencia uma concepção de inclusão que oscila entre o reconhecimento da pluralidade e a necessidade de organizar pedagogicamente, configurando a inclusão como um campo de tensionamento entre acolhimento da diferença e práticas de regulação das subjetividades.

Em se tratando dos valores do professor em Educação Física, o PPC aponta que deve haver:

[...] Compromisso de convivência com a diversidade (UnB, 2019d, p. 17);

[...]ampliar o foco do *curriculum* escolar de forma transversal e interdisciplinar para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (UnB, 2019d, p. 23).

Sob uma perspectiva crítica, as competências pedagógicas descritas no PPC revelam uma tentativa de integrar a diferença ao próprio núcleo da formação docente, ao associar o domínio dos conteúdos à capacidade de atuação em contextos múltiplos e heterogêneos. Ao afirmar que o curso busca desenvolver o “domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos, de sua articulação interdisciplinar/transdisciplinar e do trato com a diversidade” (UnB, 2019d, p. 24), o documento evidencia uma concepção formativa que desloca o foco da transmissão de saberes para a gestão pedagógica da diferença. Entretanto, sob a ótica dos Estudos Culturais, essa ênfase também pode ser interpretada como parte de uma racionalidade educacional que procura organizar e regular a diferença no interior do currículo, revelando a tensão entre o reconhecimento da pluralidade e os dispositivos institucionais que orientam as práticas docentes.

A inserção da disciplina de Libras no terceiro semestre do curso evidencia como o currículo incorpora demandas legais e políticas de inclusão, transformando-as em competências formativas específicas. Ao justificar a presença da disciplina pelo atendimento ao Art. 4º da Lei nº 10.436/2002, o PPC demonstra que a inclusão da língua de sinais se estrutura inicialmente como resposta normativa, revelando a forma como os dispositivos legais atravessam a organização curricular e orientam a produção do sujeito docente. Assim, o currículo opera como espaço em que a inclusão é institucionalizada por meio de componentes específicos, articulando reconhecimento da diferença e adequação às exigências regulatórias (UnB, 2019d). O trecho a seguir corrobora a percepção acerca da assertiva anterior.

A inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no curso de Licenciatura em Educação Física a distância tem como objetivo atender o Art. 4º, da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências (UnB, 2019d, p. 32).

Ao afirmar que a disciplina de Libras busca contribuir para a formação ampla do professor, o PPC amplia o discurso para além do mero cumprimento legal, posicionando a comunicação com pessoas com deficiência sensorial como competência pedagógica desejável. Sob uma perspectiva crítica, esse movimento revela a tentativa de deslocar a inclusão de uma lógica exclusivamente normativa para uma racionalidade pedagógica

voltada à gestão da diferença no ambiente educacional. Nesse sentido, a formação em Libras pode ser compreendida como estratégia curricular que busca preparar o futuro docente para lidar com a diferença, ao mesmo tempo em que organiza e normatiza práticas comunicacionais consideradas adequadas no contexto escolar (UnB, 2019d). A estratégia curricular percebida é confirmada a partir do trecho abaixo destacado do PPC do curso de Licenciatura em Educação Física.

Para além do atendimento legal, a inclusão da disciplina de Libras no currículo do curso de Licenciatura buscará contribuir para a formação ampla dos futuros professores no que concerne as questões de comunicação direta às pessoas portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (UnB, 2019d, p. 32).

A oferta da disciplina ‘Educação Física e Inclusão’ no quinto semestre indica um movimento de aprofundamento da temática inclusiva dentro da matriz curricular, articulando-a aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Ao seguir as recomendações do Parecer CNE/CP nº 8/2012, o PPC evidencia uma compreensão da inclusão que ultrapassa o nível técnico, aproximando-se de uma dimensão ética e política da formação docente. Contudo, à luz dos Estudos Culturais, tal inserção também pode ser interpretada como um mecanismo curricular que busca orientar as práticas pedagógicas segundo determinadas racionalidades institucionais, evidenciando a tensão entre o reconhecimento da diferença e os processos de regulação que atravessam a formação do professor (UnB, 2019d).

Pretende-se com a disciplina Educação Física e Inclusão aprofundar a temática seguindo as recomendações do Parecer CNE/CP Nº 8/2012. Apresentando ao licenciando o contexto histórico da Educação em Direitos Humanos, seus fundamentos e Princípios (UnB, 2019d, p.32).

No âmbito do suporte institucional à inclusão, o PPC destaca a atuação da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE) como instância responsável pelo atendimento às demandas relacionadas à acessibilidade. O documento evidencia que o objetivo central desse serviço consiste em assegurar igualdade de condições para o desempenho acadêmico e promover a plena inclusão dos estudantes com deficiência na vida universitária, reforçando a existência de estruturas institucionais voltadas ao acompanhamento e suporte desses sujeitos (UnB, 2019d).

Além do atendimento específico, o PPC compreende a inclusão como um processo institucional mais amplo, fundamentado na eliminação de barreiras e na articulação entre

diferentes setores da universidade. Essa perspectiva indica que a construção de uma universidade inclusiva não se restringe a ações isoladas, mas depende da integração entre unidades acadêmicas e administrativas, evidenciando a necessidade de uma abordagem sistêmica para garantir condições efetivas de participação e permanência dos estudantes (UnB, 2019d).

Entende-se que a construção de uma Universidade mais inclusiva se dá a partir da eliminação de barreiras e articulação entre unidades acadêmicas e administrativas da Universidade (UnB, 2019d, p. 43).

A análise das terminologias utilizadas no PPC evidencia a coexistência de diferentes nomenclaturas para se referir às pessoas com deficiência, revelando um processo de transição discursiva ainda em curso. Embora o termo ‘Pessoa com Deficiência (PcD)’ represente atualmente a nomenclatura consolidada no campo jurídico e político, se observa que o documento recorre a variações terminológicas associadas às legislações citadas e aos diferentes períodos históricos de elaboração do texto. O uso da expressão ‘pessoas com deficiência’ aparece em trechos que indicam uma preocupação com a inclusão e com a consideração das especificidades dos sujeitos, como quando o PPC afirma que “as necessidades das pessoas com deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos” (UnB, 2019d, p. 31).

De modo semelhante, a referência a tecnologias assistivas destinadas a pessoas com deficiências visuais, auditivas e motoras demonstra o reconhecimento da diversidade funcional como elemento relevante no processo formativo (UnB, 2019d, p. 63). Contudo, persistem expressões como ‘alunos com necessidades especiais’, especialmente associadas à adaptação de materiais didáticos e ambientes virtuais (UnB, 2019d, p. 63), evidenciando uma linguagem que ainda dialoga com paradigmas anteriores da Educação Especial. Além disso, a presença do termo ‘pessoas portadoras de deficiência’, embora restrita a citações legais mais antigas, reforça a dimensão histórica dessa transição terminológica, refletindo o deslocamento progressivo de uma concepção centrada na deficiência para uma perspectiva orientada pelos direitos humanos.

Sob o ponto de vista histórico e epistemológico, os documentos analisados demonstram uma clara evolução paradigmática na formação em Educação Física na UnB. O período anterior às políticas inclusivas contemporâneas era marcado por um paradigma esportivista e biomédico, centrado no desempenho físico e na seleção de candidatos considerados aptos ao curso. A exigência de provas de capacidade física como critério de

ingresso revela um modelo educacional excludente, baseado na normatização dos corpos e na valorização do rendimento atlético. Essa configuração curricular privilegiava conhecimentos biomédicos e gímico-desportivos (movimentos corporais complexos, como força, flexibilidade, coordenação e equilíbrio, podendo ter caráter competitivo ou não), com reduzido espaço para discussões sobre diferença e inclusão. Em contraste, após a consolidação das políticas inclusivas, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é fato observar uma reorientação discursiva do curso, que passa a afirmar a formação do egresso em uma ‘perspectiva inclusiva’ e a incorporar competências relacionadas ao reconhecimento e ao manejo da diferença entre os alunos (UnB, 2019d). Tal mudança evidencia a passagem de um paradigma centrado na performance para outro que busca integrar dimensões pedagógicas, sociais e éticas da formação docente.

No contexto específico de 2007, o curso se situava em um momento de transição normativa e de consolidação da modalidade a distância no sistema federal de Ensino Superior. A referência ao Decreto nº 6.303 (Brasil, 2007), que alterou dispositivos relacionados à regulação e avaliação da educação superior, indica que o PPC foi estruturado em meio a mudanças institucionais significativas que redefiniram os processos de autorização e funcionamento dos cursos EaD. Este Decreto foi revogado em 2017, pelo decreto nº 9.235 (Brasil, 2017b) A base legal vinculada ao Decreto nº 5.773 (Brasil, 2006a), posteriormente atualizado pelo decreto de 2007, demonstra que a expansão da modalidade a distância ocorreu simultaneamente ao fortalecimento dos mecanismos regulatórios do Estado, influenciando a organização pedagógica e administrativa do curso.

No que se refere ao fundamento normativo, o PPC apresenta alinhamento explícito à Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente no que diz respeito à regulamentação da Educação a Distância e à formação docente. A LDB é mobilizada como base para legitimar a estrutura do curso e orientar sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmando a função social da educação superior e o compromisso com a formação de professores capazes de atuar em contextos diversos. Nesse cenário, a inclusão passa a ser tratada como direito educacional, materializado, por exemplo, na introdução da disciplina “Educação Física e Inclusão”, fundamentada em princípios (dignidade da pessoa humana, laicidade do Estado, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, e sustentabilidade socioambiental) da Educação em Direitos Humanos, determinados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em

Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), e em pareceres do Conselho Nacional de Educação. A aplicabilidade pontual no curso de Educação Física inclui deixar de ser apenas "adaptar exercícios" e passa a ser o direito de todo corpo ocupar o espaço educacional, combatendo o capacitismo e a exclusão histórica. Tal inserção curricular indica que a inclusão deixa de ser apenas uma adaptação periférica e passa a integrar o núcleo formativo do curso, ainda que permaneçam tensões entre discursos inclusivos e práticas historicamente marcadas por lógicas normativas e seletivas.

Por fim, a análise crítica dos documentos permite compreender que o PPC reflete um processo de reconfiguração institucional em que coexistem diferentes racionalidades pedagógicas. De um lado, emergem discursos alinhados ao paradigma inclusivo e à valorização da diferença; de outro, persistem marcas históricas de uma formação orientada pela normalização e pela regulação dos corpos. Essa ambivalência evidencia que a inclusão, mais do que um estado alcançado, constitui um processo em permanente construção, atravessado por disputas conceituais, legais e pedagógicas que se materializam nas escolhas terminológicas, curriculares e institucionais do curso.

De forma geral, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados evidenciam avanços significativos no plano legal e conceitual da inclusão, sobretudo no alinhamento ao arcabouço normativo vigente. No entanto, tais documentos ainda não consolidam, de maneira consistente, uma política institucional de acessibilidade digital e pedagógica plenamente efetiva no contexto da Educação a Distância. À luz das diretrizes estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília (2018–2022; 2023–2028) e pelos Referenciais de Qualidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Universidade Aberta do Brasil (2020), torna-se imprescindível o fortalecimento do desenho instrucional acessível nos ambientes virtuais de aprendizagem, a ampliação de programas de formação continuada para docentes e tutores no uso de tecnologias assistivas, o aprimoramento dos mecanismos de monitoramento institucional conduzidos pelo Núcleo de Acessibilidade e pelo Centro de Educação a Distância, bem como a incorporação da acessibilidade como eixo estruturante dos cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, tais desafios evidenciam que a inclusão, embora formalmente reconhecida, ainda demanda processos mais robustos de institucionalização e operacionalização no âmbito dos PPCs, de modo a superar uma lógica predominantemente normativa. Essa constatação conduz à necessidade de analisar, de forma mais aprofundada, como as políticas públicas de inclusão, em especial aquelas relacionadas à educação especial e à acessibilidade, são transversalizadas nos projetos pedagógicos das

Licenciaturas EaD da UnB, investigando em que medida tais diretrizes se articulam às práticas curriculares, pedagógicas e institucionais.

4.6.10 A transversalidade das políticas de inclusão nos PPCs das Licenciaturas EaD da UnB

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas a distância da Universidade de Brasília permite evidenciar que as políticas públicas de inclusão, notadamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão, a Política de Acessibilidade da Daces/UnB e demais políticas internas da UnB pertinentes ao assunto, operam como matrizes normativas que orientam, ao menos formalmente, a organização curricular e pedagógica dos cursos. Conforme demonstrado ao longo do presente capítulo, há uma incorporação discursiva consistente desses referenciais, sobretudo no reconhecimento da acessibilidade como direito e na valorização da diferença no processo formativo. Contudo, à luz dos aportes dos Estudos Culturais, especialmente em Stuart Hall (2006), tal incorporação pode ser interpretada como parte de um regime de representação que, embora amplie o campo do reconhecimento, nem sempre rompe com as estruturas que produzem a diferença como desvio ou exceção no interior da universidade.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao propor a transversalidade da educação especial, tensiona diretamente a lógica tradicional dos currículos universitários, demandando sua reconfiguração a partir da diferença. Entretanto, a análise dos PPCs revela que essa transversalidade ainda se encontra fragilizada, uma vez que a inclusão tende a ser localizada em componentes específicos ou em menções genéricas à diversidade, sem que se observe uma efetiva reorganização das práticas pedagógicas e das epistemologias que sustentam o ensino. Tal constatação dialoga com as reflexões de Carlos Skliar (2003), ao afirmar que a inclusão não pode ser reduzida a um dispositivo técnico ou a uma pedagogia ‘sobre o outro’, mas deve constituir uma interrogação radical sobre as próprias bases da normalidade que organizam o currículo. Assim, os PPCs analisados evidenciam uma inclusão que, em muitos casos, permanece no plano da retórica institucional, sem alcançar a densidade ética e política necessária para a transformação das práticas formativas.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia significativamente o escopo da acessibilidade ao introduzi-la como um direito

multidimensional, abrangendo aspectos pedagógicos, comunicacionais, tecnológicos e atitudinais. Essa concepção se aproxima da noção de acessibilidade policêntrica discutida no referencial teórico da pesquisa, na medida em que desloca o foco da deficiência como atributo individual para as barreiras produzidas institucionalmente. Contudo, conforme evidenciado na análise documental, os PPCs tendem a incorporar essa perspectiva de forma predominantemente normativa, sem explicitar mecanismos concretos de operacionalização no âmbito do design instrucional, da avaliação e da mediação pedagógica. Tal lacuna pode ser compreendida à luz da noção de governamentalidade em Michel Foucault (1999; 2001), na medida em que as políticas inclusivas, ao serem institucionalizadas, passam a operar como dispositivos que simultaneamente ampliam direitos e produzem formas sutis de regulação, classificando e administrando a diferença por meio de normas, protocolos e categorias.

Essa ambivalência se expressa de maneira particularmente evidente quando se observa que a inclusão, nos PPCs, frequentemente assume a forma de uma racionalidade técnico-administrativa, alinhada a exigências legais e a indicadores institucionais, sem necessariamente se constituir como prática pedagógica transformadora. Nesse ponto, as contribuições de Veiga-Neto (2007) são fundamentais para compreender como os processos de normalização operam no campo educacional, produzindo sujeitos que devem se ajustar a padrões previamente definidos, mesmo quando inseridos em políticas que se pretendem inclusivas. Assim, a presença de dispositivos como disciplinas de Libras, menções à acessibilidade e previsões de apoio institucional, embora relevantes, não garante, por si só, a construção de uma cultura inclusiva, podendo até mesmo reforçar uma lógica de inclusão compensatória, na qual o sujeito é adaptado ao sistema, e não o sistema reconfigurado a partir da diferença.

Ademais, a análise dos PPCs evidencia que a inclusão ainda é pouco articulada às dimensões de pertencimento, identidade e experiência acadêmica, aspectos centrais nos debates contemporâneos sobre permanência no Ensino Superior. Conforme argumentam Lopes e Morgenstern (2016), a inclusão deve ser compreendida como uma matriz de experiência, isto é, como um modo de produzir sujeitos, relações e formas de habitar o espaço universitário. No entanto, os documentos analisados tendem a privilegiar uma abordagem funcional da inclusão, centrada em adaptações e suportes, em detrimento de uma perspectiva que reconheça a diferença como elemento constitutivo do processo formativo. Tal limitação reforça a necessidade de avançar para modelos que integrem currículo, práticas pedagógicas e cultura institucional, promovendo não apenas o acesso,

mas a participação efetiva e o reconhecimento dos estudantes com deficiência como sujeitos de direito e de saber.

Dessa forma, a transversalidade das políticas de inclusão nos PPCs das Licenciaturas EaD da UnB se configura como um processo tensionado entre avanços normativos e limites estruturais. Se, por um lado, há evidências de alinhamento ao arcabouço legal e de reconhecimento da importância da inclusão, por outro, persistem lacunas significativas na sua operacionalização e institucionalização. Esse cenário confirma a tese central do estudo de que a inclusão, no contexto analisado, ainda se encontra em um estágio intermediário entre a normatização e a efetivação, demandando uma reconfiguração profunda dos projetos pedagógicos, das práticas docentes e das formas de governança educacional. Tal reconfiguração implica assumir a inclusão não como um requisito externo ou complementar, mas como princípio estruturante da formação docente, em consonância com uma perspectiva crítica que articule diferença, justiça social e democratização do Ensino Superior.

Em face das análises desenvolvidas acerca da incorporação das políticas de inclusão nos PPCs, torna-se notória que a efetivação dessas diretrizes não depende exclusivamente de sua previsão normativa ou de sua presença discursiva nos documentos institucionais, mas está intrinsecamente relacionada às formas de organização, gestão e articulação institucional que sustentam os cursos. Nesse sentido, a inclusão passa a demandar arranjos de governança capazes de integrar diferentes atores, setores e instâncias decisórias, assegurando a implementação, o monitoramento e o aprimoramento contínuo das ações inclusivas. Tal perspectiva desloca o foco da inclusão como atributo curricular para compreendê-la como processo institucional complexo, atravessado por mecanismos de gestão, *accountability* e coordenação intersetorial. É nesse horizonte que se insere a subseção seguinte, que examina a governança educacional a partir dos PPCs, buscando compreender como esses documentos expressam (ou silenciam) estratégias institucionais voltadas à consolidação de uma política de inclusão efetiva.

A análise da transversalidade nos PPCs das Licenciaturas EaD da UnB revela que a inclusão, embora enunciada como princípio norteador, enfrenta dificuldades persistentes para romper a barreira da segmentação curricular, tendendo a produzir o que se pode chamar de "Sujeito da Inclusão Governável". Este sujeito constitui-se como um estudante cuja diferença é reconhecida apenas na medida em que pode ser traduzida em categorias administrativas e pedagógicas previamente mapeadas, resultando na figura do

"Aluno-Padrão Adaptado". Nesse modelo, não se projeta um currículo que nasce da diferença, mas sim uma estrutura universal que sofre ajustes pontuais, exigindo que o aluno com deficiência performe com autonomia e produtividade dentro dos tempos e fluxos rígidos da modalidade a distância. Paralelamente, para o licenciando, projeta-se a identidade do "Docente Gestor de Diversidade", um mediador tecnicamente preparado por disciplinas isoladas, como Libras e Educação Especial, para gerir a inclusão sob uma perspectiva mais técnica do que ética ou política.

Essa tentativa de transversalização gera conflitos discursivos e práticos que evidenciam as limitações do governo institucional, a começar pela tensão entre a norma e a experiência. O "silêncio" dos documentos ignora o sujeito real em favor do previsto nos marcos normativos, como a LBI e a Política de 2008; enquanto o PPC, como tecnologia de governo, prevê acessibilidades arquitetônicas e tecnológicas, ele falha em absorver a imprevisibilidade da diferença que demanda novos ritmos de aprendizagem e interações que o algoritmo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nem sempre comporta. Emerge daí o conflito entre a fragmentação e a transversalidade, em que a inclusão acaba confinada a territórios curriculares específicos, reforçando a percepção de que a diferença é responsabilidade de especialistas e não um eixo que atravessa todas as áreas do saber. Por fim, a governança do desempenho impõe um conflito ético entre o discurso inclusivo de democratização e as métricas de regulação da UAB, onde a pressão por resultados e padronização entra em rota de colisão com a necessidade de um desenho universal de aprendizagem.

4.6.11 Governança: o que dizem os PPCs

A análise comparativa dos PPCs das Licenciaturas EaD da UnB — Artes Visuais, Teatro, Pedagogia, Letras, Geografia, Física, Música e Educação Física — permite identificar que os discursos de inclusão assumem configurações distintas conforme o campo epistemológico de cada curso, embora todos sejam atravessados por uma lógica comum de governança institucional. De modo geral, observa-se que os cursos das áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Música) tendem a construir a inclusão a partir de uma perspectiva cultural e territorial, enfatizando diversidade estética, pluralidade de

experiências e democratização do acesso por meio da interiorização da formação docente. Nesses PPCs, a inclusão aparece fortemente associada à valorização das expressões culturais locais e à ampliação da presença da universidade em diferentes contextos sociais, configurando um padrão discursivo predominantemente social-cultural e territorial, no qual a governança atua por meio de estruturas colegiadas (NDE, coordenações e redes de tutoria) que organizam a mediação pedagógica e a articulação entre universidade e polos.

Nos cursos de Pedagogia e Letras, por sua vez, os discursos de inclusão assumem maior densidade pedagógica e ético-política, evidenciando uma preocupação explícita com formação docente voltada à justiça social, diferença e acessibilidade. Nesses PPCs, a inclusão encontra-se mais institucionalizada, tanto pela presença de componentes curriculares específicos (como Libras, educação inclusiva e temas relacionados à diferença) quanto pela referência direta a políticas institucionais de permanência e acessibilidade. O padrão discursivo dominante é normativo-pedagógico, pois a inclusão é tratada simultaneamente como diretriz legal e princípio formativo. A governança se manifesta por meio de mecanismos formais de gestão democrática, colegiados acadêmicos e processos sistemáticos de avaliação, indicando alto grau de institucionalização da inclusão dentro da estrutura curricular e organizacional.

Já no PPC de Geografia, a inclusão aparece articulada a um discurso socioespacial e territorial, centrado na democratização do acesso e na responsabilidade social da universidade em relação às desigualdades regionais. O curso enfatiza políticas afirmativas, permanência estudantil e formação docente orientada para contextos sociais diversos, configurando um padrão discursivo predominantemente social-territorial. A governança, nesse caso, opera pela integração entre gestão curricular, políticas institucionais e articulação com demandas regionais, evidenciando uma institucionalização intermediária da inclusão, fortemente dependente de políticas universitárias mais amplas.

No caso da Licenciatura em Física, observa-se um deslocamento significativo: o discurso inclusivo aparece de forma menos central e mais transversal, associado principalmente à democratização do acesso via EaD e à expansão territorial da formação docente. O padrão discursivo dominante é organizacional e funcional, no qual a inclusão emerge como efeito indireto da estrutura de governança. Os mecanismos identificados — coordenação multiescalar, tutoria, polos presenciais e processos de monitoramento pedagógico — revelam que a governança assume papel mais forte que o próprio discurso inclusivo, indicando um grau menor de institucionalização explícita da inclusão, embora haja dispositivos curriculares pontuais (como Libras e disciplinas relacionadas à inclusão).

O PPC de Educação Física aproxima-se parcialmente dos cursos das áreas humanas ao apresentar um discurso inclusivo mais normativo e alinhado às políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à acessibilidade, diversidade e práticas corporais inclusivas. O padrão discursivo predominante pode ser caracterizado como normativo-pedagógico, articulando diretrizes legais, formação profissional e responsabilidade social. A governança aparece fortemente vinculada ao planejamento institucional e à organização curricular, evidenciando um grau relativamente elevado de institucionalização da inclusão, sustentado por políticas de acessibilidade, estrutura curricular e uso de tecnologias educacionais como instrumentos de democratização da aprendizagem.

Quando analisados em conjunto, os PPCs revelam que os tipos de discurso de inclusão variam conforme o campo disciplinar: artístico-cultural (Artes Visuais, Teatro e Música), ético-pedagógico (Pedagogia e Letras), territorial-socioespacial (Geografia), organizacional-funcional (Física) e normativo-pedagógico (Educação Física). Entretanto, em todos os casos, a governança emerge como elemento transversal, responsável por transformar discursos inclusivos em práticas institucionais por meio de mecanismos como NDE, colegiados, coordenações, sistemas de tutoria, avaliação institucional e mediação tecnológica. Assim, pode-se afirmar que, independentemente do padrão discursivo dominante, a inclusão nos cursos EaD da UnB apresenta diferentes graus de institucionalização, variando de modelos fortemente normativos e curriculares (Pedagogia, Letras e Educação Física) a modelos em que a inclusão se materializa sobretudo pela organização da governança (Física e, em parte, Geografia).

Em síntese, a comparação evidencia que os PPCs não apenas reproduzem discursos inclusivos distintos, mas revelam diferentes regimes de governança educacional. Enquanto alguns cursos institucionalizam a inclusão como eixo explícito do currículo e da formação docente, outros a incorporam de forma indireta, mediada por estruturas organizacionais e dispositivos de gestão. Dessa forma, a governança funciona como operador comum que articula diversidade de discursos e práticas, consolidando-se como elemento-chave para compreender como a inclusão é produzida, regulada e legitimada nos cursos de Licenciatura EaD da UnB.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação teve como objetivo geral analisar como os discursos sobre inclusão são constituídos e operam nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil, sob gestão do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília. Para alcançar tal propósito, foram mobilizados objetivos específicos voltados à compreensão da constituição dos cursos no contexto da UAB/UnB, à análise das políticas institucionais que orientam a Educação a Distância e, sobretudo, à investigação dos próprios PPCs e de suas estruturas curriculares, buscando identificar como a inclusão e a acessibilidade são formuladas, descritas e operacionalizadas nesses documentos. A partir da análise documental, articulada aos referenciais teóricos dos Estudos Culturais, da diferença e da governança, foi possível evidenciar que a inclusão, no contexto investigado, não se apresenta como uma realidade homogênea ou plenamente consolidada, mas como um campo discursivo tensionado, atravessado por avanços normativos, disputas institucionais e ambiguidades pedagógicas que revelam os limites e as potencialidades de sua efetivação no Ensino Superior à distância.

Em resposta ao primeiro objetivo específico — compreender como os cursos da UAB na UnB vêm sendo constituídos — constatou-se que esses cursos emergem de uma articulação complexa entre políticas públicas de democratização do acesso, racionalidades institucionais e arranjos pedagógicos próprios da EaD. Tal configuração evidencia a EaD como estratégia de expansão e interiorização da educação superior pública, ao mesmo tempo em que revela desafios relacionados à padronização curricular e à necessidade de integração efetiva da diferença como princípio formativo estruturante.

Quanto ao segundo objetivo específico — analisar as políticas direcionadas à UAB na UnB — se verificou a existência de um robusto arcabouço normativo orientado à inclusão e à acessibilidade. Contudo, a análise evidenciou que a presença de políticas institucionais não assegura, automaticamente, sua materialização nas práticas pedagógicas e organizacionais. Observou-se que a inclusão aparece frequentemente como discurso legitimador da democratização do Ensino Superior, mas sua efetivação depende de mediações institucionais contínuas, envolvendo formação docente, desenho curricular, mediação tecnológica e gestão acadêmica integrada.

Em relação ao terceiro objetivo específico — analisar os PPCs e a estrutura curricular das Licenciaturas do Cead/UAB/UnB — identificou-se que os documentos incorporam referências importantes à inclusão, à acessibilidade e aos direitos humanos. Entretanto, tais elementos ainda se apresentam, em muitos casos, de forma segmentada,

concentrados em componentes curriculares específicos ou em seções normativas, sem plena transversalização ao longo da formação docente. Assim, os PPCs revelam-se como artefatos discursivos que operam simultaneamente como dispositivos de inclusão e de normalização, produzindo sentidos sobre diferença, pertencimento e formação docente na EaD.

Os resultados permitem compreender que a inclusão funciona também como uma racionalidade de governo, isto é, uma forma de organizar condutas, currículos e práticas institucionais. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso e afirma o reconhecimento da diferença, ela participa de processos de regulação e gestão que moldam modos específicos de ser estudante e de ser docente na educação superior. Já os Estudos Culturais possibilitaram evidenciar que a inclusão não se limita a uma dimensão técnica ou normativa, mas se inscreve em disputas simbólicas relacionadas à identidade, à diferença e ao pertencimento, revelando a universidade como espaço onde discursos se confrontam e produzem efeitos concretos sobre a experiência educativa.

Como contribuição científica, esta pesquisa desloca a discussão da inclusão de uma abordagem centrada exclusivamente na normativa legal para uma perspectiva analítica que evidencia os PPCs como espaços de produção de discursos e de governo institucional. Ao analisar a inclusão como prática discursiva e política institucional, o estudo amplia a compreensão sobre os limites e possibilidades da formação docente na EaD, contribuindo para o debate contemporâneo sobre democratização do Ensino Superior e acessibilidade pedagógica.

No campo das implicações práticas, os resultados indicam a necessidade de fortalecer a transversalização da inclusão nos currículos das Licenciaturas, ampliar processos de formação docente continuada e consolidar estratégias institucionais que integrem acessibilidade pedagógica, tecnológica e cultural. Recomenda-se, ainda, que os PPCs avancem para uma concepção de acessibilidade policêntrica (abordagem inclusiva e descentralizada, focada em superar modelos centralizadores na educação e no urbanismo, promovendo a cooperação interdisciplinar para atender a diversas necessidades), capaz de reconhecer a pluralidade dos sujeitos e de promover experiências formativas mais inclusivas e significativas.

Quanto às limitações do estudo, se reconhece que o recorte metodológico centrado na análise documental não contempla a experiência direta de estudantes e docentes, o que abre espaço para futuras investigações que articulem análise discursiva, narrativas de sujeitos e observação das práticas pedagógicas na EaD. Sugere-se, portanto, o

desenvolvimento de pesquisas que explorem as experiências concretas de inclusão nos ambientes virtuais de aprendizagem e que realizem comparações entre diferentes contextos institucionais vinculados ao sistema UAB.

Por fim, esta Dissertação permite afirmar que a inclusão, nas Licenciaturas EaD da UAB/UnB, não pode ser compreendida como um ponto de chegada, mas como um processo contínuo de negociação entre políticas, gestão e a accountability (prestação de contas e transparência), discursos e práticas. A inclusão emerge, assim, como um horizonte ético e político que desafia a universidade a revisar permanentemente suas formas de ensinar, organizar e reconhecer a diferença.

Sob esta perspectiva, a análise desenvolvida revela que a inclusão na Educação a Distância não se esgota na presença de normas ou dispositivos técnicos, mas se materializa na forma como a instituição produz sentidos sobre quem pode aprender, ensinar e pertencer. Nesse movimento, a EaD deixa de ser apenas uma modalidade educativa e passa a constituir um espaço estratégico de disputa discursiva, no qual se redefine, continuamente, o próprio significado de formação docente e de justiça educacional.

Ao reconhecer que o PPC opera como um artefato discursivo de governo, cabe lançar a seguinte indagação para o horizonte de estudos futuros: como o silêncio desses documentos sobre as práticas pedagógicas cotidianas mascara as tensões reais entre o "aluno ideal" previsto na norma e o "aluno real" que habita os ambientes virtuais, e de que maneira essa lacuna impacta a constituição da identidade docente em formação? Responder a esse questionamento é o passo necessário para que a inclusão deixe de ser um enunciado prescritivo e se torne, efetivamente, uma experiência de alteridade no cotidiano da universidade.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. de S. **Um estudo do ensino de educação à distância na Universidade de Brasília**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22956> Acesso em: 29 mar.2026.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR ISO/IEC 17011:2017: Avaliação da conformidade — Requisitos para organismos de acreditação que acreditam organismos de avaliação da conformidade**. Rio de Janeiro:

ABNT, 2017. Disponível em:

<https://www.normas.com.br/visualizar/abnt-nbr-nm/24692/abnt-nbriso-iec17011-avaliacao-da-conformidade-requisitos-para-os-organismos-de-acreditacao-que-acreditam-organismos-de-avaliacao-da-conformidade>. Acesso em: 15 jan. 2026.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ANSSELL, C.; GASH, A. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 4, p. 543-571, 2008. Disponível em:

http://marphli.pbworks.com/w/file/55667103/Collaborative_governance_theory.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRERA, D. F. **O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/32472>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. R. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 87-92. Disponível em: <https://cevs.org.br/biblioteca/ensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.

BOVENS, M. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. **European Law Journal**, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 22 de abril de 2026. **Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036 e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **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: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõem sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588140>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília,

DF, 3 dez. 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 fev. 2026.

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*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta a concessão de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 24 out. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação a distância. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2017b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação a Distância no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/pdf/reuni-digital-volume_02_17-05-2022.pdf
Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2023. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em:
<https://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de graduação, no que se refere a formação acadêmica e atribuições do corpo docente, mediadores pedagógicos, tutores e responsáveis pelos Polos EaD, atividades presenciais e avaliações, materiais didáticos e plataformas digitais, bem como criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2025b. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361>. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. **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*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025c. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **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*: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025d. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590/DF**. Relator: Min. Dias Toffoli. Brasília, DF: STF, 2021. Disponível em:
<https://portal.stf.jus.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324704749_Políticas_de_acoes_afirmativas_pessoas_com_deficiencia_e_o_reconhecimento_das_identidades_e_diferencas_no_ensino_superior_brasileiro. Acesso em: 12 jun. 2025.

CABRAL, L. S. A. Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CAST (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY). **Universal Design for Learning Guidelines**: version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 13 fev. 2026.

CAST (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY). **Universal Design for Learning Guidelines**: version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2022. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/425730264/8-CELLARD-Andre-a-Analise-Documental-in-POUPART-Jean-Et-All-a-Pesquisa-Qualitativa>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. **Extensão passa a ser obrigatória no currículo da graduação em 2023**. Brasília, 8 jul. 2022. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/ensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COSTA, L. O professor com deficiência na educação básica: fios (e desafios) de uma trajetória. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 165-176, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CRUZ, T. M. da. **Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3360>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAVIS, L. J. **The disability studies reader**. 5. ed. New York: Routledge, 2016.

DI GESÚ, V. S.; GIMENEZ, R.; FERREIRA, R. L. M. Inclusão de estudantes com deficiência na educação a distância: um olhar sistêmico e complexo. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16914>. Acesso em: 6 fev. 2026.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros**: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

EBERSOLD, S. **Accessibility and the right to education**: a polycentric approach. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

Acesso em: 10 fev. 2026.

FERREIRA, J. M. M. de C. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília**: sentidos de Educação Inclusiva. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/39062>. Acesso em: 29 mar.2026.

FIGUEIREDO, M.; COELHO, O.; VEIGA, A. Inclusive education in Portuguese higher education: a study on the conceptual (in)definition of students in institutional documents. **Education Sciences**, v. 14, n. 6, 2024. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/380914334_Inclusive_Education_in_Portuguese_Higher_Education_A_Study_on_the_Conceptual_InDefinition_of_Students_in_Institutional_Documents. Acesso em: 10 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES-SILVA, A. S.; ROMANO, S.; CABRAL, L. S. A. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-15, e21657.054, 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/373151437_Acessibilidade_Policentrica_contribuicoes_para_alem_das_praticas_inclusivas_centralizadoras. Acesso em: 14 jun. 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jan. 2026.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2026.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1104-1117, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344888516_Gestao_democratica_na_educacao_superior_para_a_diferenciacao_e_acessibilidade_curricular. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIMA, C. B. dos S.; CARVALHO, M. A. de. **Orientações pedagógicas para acessibilidade curricular**: orientações, princípios e práticas. Brasília, DF: CAPES; EduCAPES, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575733>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar**: práticas que governam. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 23-33, jan./abr. 2016.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 67-88, jul./set. 2014.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 229-245, jan./mar. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360308111_Instrumento_para_avaliacao_de_praticas_culturas_e_politicas_inclusivas_em_contextos_universitarios. Acesso em: 10 jun. 2025.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MACÊDO, C. R.; FREITAS, C. A. de. Educação inclusiva e diversidade no Ensino Superior: estudo de estado da arte em produções científicas. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 1, p. 137-152, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371082588_Educacao_inclusiva_e_diversidade_no_ensino_superior_estudo_de_estado_da_arte_em_producoes_cientificas. Acesso em: 10 jun. 2025.

MACÊDO, C. R.; VASCONCELOS, J. S. **Compreendendo a educação inclusiva no Ensino Superior**: revisando publicações no período de 2015 a 2020. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 1077-1096, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637/36372>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MARTINS, T. V. **Delineamentos jurídico-normativos da educação inclusiva**: problematização a partir as noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k8tsn>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MATOS DE OLIVEIRA, A. L.; POCHMANN, M.; ROSSI, P. Inclusão interrompida? Educação superior no Brasil no início do século 21. **Economia e Sociedade**, v. 31, n. 2, p. 417-437, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/nMmKx4NSmJ8HGn3zGmTG9nF/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MCARTHUR, J. Repensando a avaliação autêntica: trabalho, bem-estar e sociedade. **Higher Education**, v. 85, p. 85-101, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MELO, F. R. L. V.; GUERRA, É. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (org.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-48-4>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MELO, L. C.; SERRA, A. R. C.; VERAS, W. A. As inter-relações entre desenho universal para aprendizagem e da tecnologia assistiva na perspectiva da educação inclusiva. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024037, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5449>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2021.

MICHELS, M. H. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: disputas e sentidos em sua implementação. In: **ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Trabalhos do GT Educação Especial, 2021. Disponível em:

https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343726903_Mignolo_W_D_Walsh_C_E_2018_On_Decoloniality_Concepts_Analytics_Praxis_Durham_Duke_University_Press_Paperback_2795. Acesso em: 12 jun. 2025.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NASCIMENTO, J. R. R.; SILVA, B. C. de A.; SILVA, M. B. do N. Práticas inovadoras no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8669070>. Acesso em: 17 jun. 2025.

NEGREIROS, D. F. Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 48, 2017. Disponível em: file:///D:/Downloads/calmeida1,+ppp48_art04.pdf Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, A. M. de; JURDI, A. P. S.; SANTOS, M. da C. dos. Acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na avaliação institucional do Ensino Superior: pesquisa documental. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 16, n. 38, p. e16830, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16830. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16830>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 5 fev. 2026.

PENTEADO, A. de L.; BRIDI, J. C. A.; FILIETAZ, M. R. P. Práticas inovadoras e exitosas de ensino, de pesquisa e de extensão na educação superior: uma revisão sistemática. **Revista Transmutare**, v. 8, e17788, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/rtr.v8n0.17788>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PEREIRA, Daniela de Oliveira. **A formação docente no contexto da Universidade Aberta do Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/9d1af2bf-d6f5-489b-937f-71598e38703d/content> Acesso em: 29 mar.2026.

PEREIRA, E. C.; OLIVEIRA, J. C. C. de; SILVA, N. B.; SILVA, R. L. da. Impactos das políticas afirmativas na educação brasileira. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, 2024. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Contempor%C3%A2nea+150.pdf> Acesso em: 16 jun. 2025.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. de Á. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n.

58, p. 121-143, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/L3fXLK7DBfmxRf9jB6dmrSc/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no Ensino Superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655732>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ROSSATO, S. P. M.; BARROCO, S. M. S.; LEITE, H. A.; TAVARES, A. P. da P. Inclusão na educação superior: do que estamos falando? **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s. l.], v. 8, p. 1-24, 2024. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74564>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 55, p. 521-525, 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning. Acesso em: 13 fev. 2026.

SABHERWAL, R.; HIRSCHHEIM, R.; GOLES, T. The dynamics of alignment: insights from a punctuated equilibrium model. **Organization Science**, v. 12, n. 2, p. 179-197, 2001. Disponível em:

<https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.179.10113>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SANTOS, A. A. dos; BIANCHI, I. S.; BAHIA, E. M. dos S. Controle e transparência em Instituições Federais de Educação Superior: um estudo exploratório da Universidade Aberta do Brasil. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. e2033, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2033. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2033>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SANTOS, E. O. dos. Educação híbrida e tendências da educação online: desdobramentos de um tempo-espaço pandêmico. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 11-30, jan./mar. 2022. Disponível em:

<https://www.periodicos.uepa.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5160>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, H. Reflexos das políticas culturais brasileiras nas instituições federais de Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [s. l.], v. 13, n. 2, 2024. DOI: 10.9771/re.v13i2.55036. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/55036>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, P.; VIEIRA, E. Temas epistêmicos, não epistêmicos no ensino. **História da Ciência e Ensino**, v. 30, p. 49-64, 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/68021/46694>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SHORE, C.; WRIGHT, S. Audit culture and anthropology: neoliberalism in British higher education. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 5, n. 4, p. 557-575, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/8245170/Audit_Culture_and_Anthropology_Neoliberalism_in_British_Higher_Education Acesso em: 3 abr. 2026.

SILVA, A.; SARDAGNA, H. Políticas de educação inclusiva sob análise das noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade: um estudo de revisão. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385748520_Politicas_de_educacao_inclusiva_so_b_analise_das_nocoes_foucaultianas_de_biopolitica_e_governamentalidade_um_estudo_d_e_revisao_UM_ESTUDO_DE_REVISAO. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, G. P. **Guia de boas práticas educativas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem**. Cuiabá: IFMT, 2020.

SILVA, J. F. A. M. da. **Educação inclusiva em cursos de Licenciatura**: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (EaD) para formação de professores. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2006. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/850.pdf Acesso em: 29 mar.2026.

SILVA, J.; CARVALHO, M. E. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350785018_educacao_superior_contemporanea_em_tempos_de_luta_por_inclusao_no_sistema_de_ensino_brasileiro. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327219158_Marcadores_sociais_da_diferenca_u_ma_perspectiva_interseccional_sobre_ser_estudante_negro_e_deficiente_no_Ensino_Superior_brasileiro. Acesso em: 12 jun. 2025.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, D. da S. R. de; SAMPAIO, L. M. B.; SAMPAIO, R. M. B. **Efeitos da Universidade Aberta do Brasil**: um olhar para a formação docente dos municípios brasileiros. In: CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2023. *Anais [...]*. Disponível em:

<https://eventos.ifpb.edu.br/index.php/4CNEAD/4CNEAD/paper/viewFile/4518/698>. Acesso em: 12 jan. 2026.

THOMAS, L. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 4, p. 423-442, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>. Acesso em: 1 fev. 2026.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TREVISAN, S.; ZILIOOTTO, D. M. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e254398, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q5OKzNfKVFPb6JnPqgWXrnd/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://planejamento.unb.br/images/phocadownload/PDI_2018-2022_-_VAtualizada.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro (EaD/UAB)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <https://cen.unb.br/2020/11/20/ppc-teatro-uab/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – modalidade a distância**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?id=414664&lc=pt_BR. Acesso em: 26 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância (EaD/UAB)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019a. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?id=434774&lc=pt_BR. Acesso em: 18 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (EaD/UAB)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019b. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414231. Acesso em: 18 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – modalidade a distância**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019c. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?id=414731&lc=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – modalidade a distância**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019d. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?id=414274&lc=pt_BR. Acesso em: 16 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, de 16 de outubro de 2019.** Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Brasília, DF: Conselho de Administração, 2019e. Disponível em: https://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=712. Acesso em: 26 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – modalidade a distância (EaD).** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2020a. Disponível em: https://ead.unb.br/images/site/2cursos/superior/ppc_2023-2/ppc_letras.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Centro de Educação a Distância (CEAD). **Relatório de gestão 2020:** ações da Educação a Distância e do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB. Brasília, DF: CEAD/UnB, 2020b. Disponível em: https://Cead.unb.br/wp-content/uploads/2024/07/2020_Relatorio_Gestao.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música a Distância.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2020c. Disponível em: <https://ead.unb.br/cursos/graduacao-ead/2-publicacoes/92-musica>. Acesso em: 16 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Centro de Educação a Distância (CEAD). **Relatório de gestão 2021.** Brasília, DF: CEAD/UnB, 2021a. Disponível em: https://www.ead.unb.br/images/site/1Cead/transparencia/arquivos/2021_Relatorio_Gestao.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Diretoria de Acessibilidade (DACES); Centro de Educação a Distância (CEAD). **Orientações para a promoção da acessibilidade no ensino remoto.** Brasília, DF: UnB, 2021b. Disponível em: https://Cead.unb.br/wp-content/uploads/2025/03/Guia_de_acessibilidade_v5_1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Centro de Educação a Distância (CEAD). **Relatório de Atividades – Resultados da Gestão CEAD 2022.** Brasília, DF: CEAD/UnB, 2022. Disponível em: https://www.ead.unb.br/images/site/1Cead/transparencia/arquivos/2022_Relatorio_Gestao.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2028.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023a. Disponível em: https://planejamento.unb.br/images/Central_de_Conte%C3%BAdos/PDI_UnB_2023_2028.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de gestão da Universidade de Brasília – exercício 2022.** Brasília, DF: UnB, 2023b. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/images/dpl/2022/RG_UnB_2022_Atualizado_170423.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Centro de Educação a Distância (CEAD). **Relatório de Atividades – Resultados da Gestão CEAD 2023**. Brasília, DF: CEAD/UnB, 2023. Disponível em: https://www.ead.unb.br/images/site/1Cead/transparencia/arquivos/Relatorio_de_gestao_2023_CEAD.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de gestão da Universidade de Brasília – exercício 2023**. Brasília, DF: UnB, 2024. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/images/dpl/2024/Relatorio_de_Gesto_UnB_2023.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de gestão da Universidade de Brasília – exercício 2024**. Brasília, DF: UnB, 2025. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/images/dpl/2025/RG_UnB_2024_links_ativos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Quem somos**. Brasília, DF: UnB, [s. d.]. Disponível em: <https://ead.unb.br/Cead/quem-somos>. Acesso em: 19 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Ensino a distância**. Brasília, DF: UnB, [s. d.]. Disponível em: <https://bce.unb.br/ensino-a-distancia/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. **Inclusão e exclusão: dois lados da mesma moeda?** In: VEIGA-NETO, A. Estudos foucaultianos: educação, análise do discurso e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber, saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 28 fev. 2026.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 947-963, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VILLACIS, R. I. M.; ALVARADO, C. G. O.; CABRERA, F. D. R.; CAICEDO, M. J. E.; OBANDO, G. P. V. Desenho Universal para o Aprendizado (DUA) na educação superior do Equador: avanços e perspectivas. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 4, p. 8809-8832, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374074737_Disenho_Universal_Para_El_Aprendizaje_DUA_En_La_Educacion_Superior_De_Ecuador_Avances_Y_Perspectivas. Acesso em: 16 jun. 2025.

VONG, S. K.; LO, W. Y. W. On the (re)move: exploring governmentality in post-colonial Macao's higher education. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 44, n. 3, p. 389-406, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01596306.2023.2200076>. Acesso em: 12 jun. 2025.

WANG, Y.; LIU, J. The impact of COVID-19 on international students: a qualitative synthesis. **British Journal of Educational Studies**, v. 72, n. 6, p. 805-829, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00071005.2024.2374077?needAccess=true>. Acesso em: 10 jun. 2025.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <https://www.cambridge.org/highereducation/books/communities-of-practice/724C22A03B12D11DFC345EEF0AD3F22A#overview>. Acesso em: 1 fev. 2026.

WONG, A. (org.). **Disability visibility: first-person stories from the twenty-first century**. New York: Vintage Books, 2020.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72. Disponível em: https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

PRODUTO TÉCNICO

PRODUTO - CURSO *ONLINE* ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA EM EaD

O curso "Acessibilidade Pedagógica em EaD" foi concebido como um Produto Técnico de Pesquisa, visando transferir o conhecimento acadêmico especializado diretamente para a prática profissional. Ele é resultante de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de Desenvolvimento Profissional e Educação, e se estabelece como uma proposta formativa estruturada. Seu principal objetivo é suprir a lacuna existente na formação de professores, gestores e designers instrucionais que atuam em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), oferecendo ferramentas concretas para a construção de espaços de ensino-aprendizagem inclusivos.

1 PROPOSTA DE CURSO

1.1. Introdução

O curso "Acessibilidade Pedagógica em EaD: Capacitação Docente" é um Produto Técnico produzido a partir da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo central é mitigar a lacuna formativa que existe na convergência entre as diretrizes de inclusão, o uso de tecnologias educacionais e a prática docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Para isso, o curso oferece um *Framework* de Intervenção Direta, ou seja, uma estrutura completa e funcional focada na lógica da ação pedagógica acessível.

A abordagem é guiada pela premissa de que a acessibilidade é essencial para alguns e útil para todos, e pelo lema "Nada sobre nós, sem nós". Adotado na década de 1980 por ativistas como James Charlton em oposição ao modelo médico e paternalista, o lema "Nada sobre nós, sem nós" estabelece que nenhuma decisão, política ou produto deve ser concebido sem a participação direta e plena do grupo afetado. Essa filosofia, que ganhou legitimidade global na redação da Convenção da ONU (2006), substitui a autoridade exclusiva de especialistas pelo protagonismo das pessoas com deficiência, garantindo que suas vozes e experiências vividas sejam o eixo central de qualquer iniciativa que impacte suas vidas.

Ao adotar os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a visão de Acessibilidade Polissêmica, este curso propõe uma prática de planejamento que valoriza a diferença como princípio estruturante, rompendo com modelos homogêneos de comunicação, avaliação e aprendizagem.

1.2. Fundamentação e Estrutura Pedagógica

A proposta do curso está ancorada em pilares teóricos e pedagógicos para garantir a aplicação imediata do conhecimento. A Fundamentação Teórica e Estrutural é composta de:

- a. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Acessibilidade Polissêmica: O curso integra o DUA como abordagem proativa de planejamento curricular com o conceito de Acessibilidade Polissêmica. Essa combinação expande o foco para além das barreiras tecnológicas e físicas, abrangendo as dimensões atitudinais, culturais, comunicacionais e pedagógicas da inclusão.
- b. Progressão de Competências: A estrutura didática segue a Taxonomia de Bloom Revisada (Anderson; Krathwohl, 2001). O percurso inicia-se nos níveis de conhecer e compreender os fundamentos da inclusão e avança sistematicamente

para o desenvolvimento das habilidades de aplicar, analisar e criar (sintetizar soluções acessíveis).

- c. Construção Curricular Inclusiva (DUA): A base teórica do curso é que o modelo curricular deve ser fundamentalmente repensado sob a ótica do DUA. Isso garante que a acessibilidade seja a essência do planejamento e não uma adaptação tardia. O DUA exige um currículo flexível que antecipe a vasta variabilidade dos estudantes, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão desde a concepção.

1.3. Metodologia Ativa e Prática

A metodologia central combina a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com o Estudo de Caso. O trabalho é centrado na prática efetiva e é guiado por uma tríade metodológica de intervenção:

- a. *Framework* P.O.C.R. (Percebível, Operável, Compreensível, Robusto): Serve como a estrutura lógica para orientar o docente na avaliação e na correção de barreiras no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
Projeto Final: O curso culmina no desenvolvimento progressivo de um Plano de Acessibilidade de Aula aplicável a uma disciplina real de EaD.
- b. Rigor Técnico e Clareza: O rigor é garantido pelo fornecimento de materiais específicos sobre as normas da WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*), desenvolvidas pelo W3C (*World Wide Web Consortium*), são o padrão para garantir que qualquer pessoa, independentemente de sua deficiência, consiga perceber, operar e entender o conteúdo na web, e pelo uso de linguagem simples, assegurando que a aplicação da acessibilidade no EaD seja, simultaneamente, técnica e acessível a todos os professores.

1.4. Justificativa

O contexto atual da Educação a Distância (EaD) exige que a docência desenvolva competências para criar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e materiais didáticos intrinsecamente acessíveis e inclusivos. Este curso se justifica como um catalisador de

mudança cultural e atitudinal, capacitando os profissionais para respeito às diferenças e a garantia de oportunidades de aprendizado a todos os estudantes.

1.5. Público-Alvo

O curso é estrategicamente direcionado a todos os agentes envolvidos no ciclo de vida de um curso EaD, reconhecendo a inclusão como pilar essencial da prática pedagógica.

A formação visa qualificar, de forma abrangente:

- Docentes: Professores em exercício e em formação que atuam ou pretendem atuar em EaD;
- Gestores e Coordenadores Pedagógicos: Profissionais que implementam políticas institucionais e supervisionam cursos;
- Futuros Professores: Alunos de Cursos de Licenciaturas em EaD;
- Profissionais de Suporte: *Designers* Educacionais, Tutores e especialistas envolvidos na produção de conteúdo e na manutenção da infraestrutura online.

1.6. Objetivos

Objetivo Geral

Capacitar os participantes a analisar, planejar e aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as diversas dimensões da acessibilidade, visando à revisão e à criação de ambientes virtuais de aprendizagem e materiais pedagógicos digitais inclusivos na Docência em EaD.

Objetivos Específicos:

- a. Diferenciar e conceituar os tipos de acessibilidade (Atitudinal, Pedagógico-Curricular, Comunicacional, Informacional e Arquitetônica) no contexto da EaD.
- b. Explicar os fundamentos legais, conceituais e a relevância do DUA para a Educação Inclusiva no Brasil.
- c. Utilizar as diretrizes do DUA como ferramenta proativa no planejamento e na elaboração de roteiros e atividades para AVAs.
- d. Aplicar técnicas básicas de Acessibilidade Comunicacional e Informacional (legendas, audiodescrição e *alt-text* (texto alternativo com descrição textual curta e objetiva de uma imagem, que serve para transmitir o conteúdo visual) em materiais digitais.
- e. Identificar e avaliar as barreiras pedagógicas e atitudinais, propondo soluções de flexibilização curricular.
- f. Revisar criticamente a própria prática atitudinal e as estratégias de interação, buscando eliminar vieses e estereótipos.

- g. Desenvolver um Mapa de Alteridade Pedagógica para um perfil de estudante, identificando barreiras e potencialidades.
- h. Elaborar Mapa de Alteridade, conforme *template*. Analisar o perfil do estudante sob a ótica da inclusão, diagnosticando barreiras (atitudinais, físicas ou pedagógicas) e alavancando suas potencialidades de desenvolvimento.

1.7.Carga Horária e Estrutura Programática

O curso possui uma carga horária total de 60 horas , com uma dedicação semanal de 15 horas . A carga horária do curso é estruturada em atividades assíncronas (realizadas de forma desconectada no tempo, permitindo que o estudante acesse conteúdos e tarefas em seu próprio ritmo) e síncronas (aquelas que ocorrem em tempo real, exigindo a conexão e interação simultânea entre docente e cursistas). Essa organização garante o engajamento necessário e, ao mesmo tempo, flexibiliza o aprendizado ao mitigar as limitações de horários rígidos. Tal estratégia permite que os docentes gerenciem seu percurso formativo conforme suas disponibilidades individuais, assegurando que a autonomia pedagógica seja respeitada por meio de uma organização temporal diversificada.

A estrutura é organizada em módulos que seguem uma progressão hierárquica de competências, baseada em (Conhecer, Compreender e Aplicar). O trabalho prático permeia todo o percurso, garantindo a aplicação imediata dos conceitos e a evolução das habilidades, desde os fundamentos até a síntese de soluções acessíveis.

Quadro 2 – Organização do curso por módulo

Módulo	Eixo Temático	Foco (Taxonomia de Bloom e Prática)
Eixo 1 (15h)	Fundamentos da Inclusão e Acessibilidade em EaD	CONHECER / COMPREENDER: Introdução aos conceitos legais, princípios da Educação Inclusiva e a relevância da acessibilidade no contexto da Educação a Distância.
Eixo 2 (15h)	Tipos de Acessibilidade e a Prática Docente	APLICAR / ANALISAR: Estudo dos diversos tipos de acessibilidade (Atitudinal, Comunicacional, Pedagógico-Curricular) e análise de barreiras e soluções em cenários reais.
Eixo 3 (15h)	Planejamento e Avaliação da Acessibilidade	APLICAR / ANALISAR: Uso do <i>Framework</i> P.O.C.R. para o diagnóstico e estruturação de intervenções pedagógicas e curriculares (início do projeto).

Eixo 4 (15h)	Estrutura e Avaliação da Acessibilidade	CRIAR / SINTETIZAR: Finalização do projeto (Plano de Acessibilidade/ Adaptação de Aula), integrando todos os conhecimentos e avaliando a eficácia da intervenção com base no <i>Framework</i> P.O.C.R.
Carga horária total	60 h	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Eixo 1: Fundamentos da Inclusão e Acessibilidade em EAD

EIXO 1 - Fundamentos da Inclusão e Acessibilidade em EAD	
SEMANA 1	
Carga Horária	15 horas
Objetivo De Aprendizagem	Analisar o contexto histórico e legal da educação inclusiva, compreender os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), dimensões de Acessibilidade e o conceito de Mapa de Alteridade Pedagógica.
Conteúdo Programático	1. Políticas de Educação na Perspectiva Inclusiva: Leis e Decretos (LDB, Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2. Conceito de Inclusão e Dimensões de Acessibilidade em EAD. 3. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):Princípios e Diretrizes. 4. Introdução ao Mapa de Alteridade Pedagógica (<i>Template</i>). Semanal 1 (Teórico/Prática): Preenchimento e análise inicial do <i>Template</i> de Mapa de Alteridade Pedagógica aplicado a um aluno hipotético ou real (com consentimento) em um contexto EAD, identificando barreiras e potencialidades. (<i>Entrega para feedback do tutor</i>).
Recursos	Videoaulas interativas. Artigos sobre legislação e DUA. Fórum de Discussão: Compartilhamento de experiências em inclusão. Modelo/ <i>Template</i> do Mapa de Alteridade Pedagógica

Referências	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). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 out. 2025. CAST (Center for Applied Special Technology). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: Author, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 3 out. 2025. CORDEIRO, K. M.; SOUZA, I. M. da S. de. Acessibilidade curricular e o Desenho Universal para Aprendizagem como pontos de análise para a inclusão. EDUCAÇÃO ONLINE (PUCRJ), Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, e24194705, out. 2024. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1749. Acesso em: 3 out. 2025. MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023. Acesso em: jan. 2024.
-------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 – Eixo 2: Tipos de Acessibilidade e a Prática Docente

EIXO 2 - Tipos de Acessibilidade e a Prática Docente SEMANA 2	
Carga Horária	15 horas
Objetivo de Aprendizagem	Diferenciar os tipos de acessibilidade no contexto educacional. - Identificar barreiras e propor soluções em Acessibilidade Atitudinal e Pedagógico-Curricular.
Conteúdo Programático	Tipos de Acessibilidade no Contexto Educacional: 1. Conceitos e Interconexões. 2. Acessibilidade Atitudinal: A postura docente e a quebra de preconceitos. 3. Acessibilidade Pedagógico-Curricular: Adequações, flexibilização curricular e plano de ensino individualizado (PEI). 4. Introdução ao projeto: Seleção do tema/disciplina para ajuste pedagógico. Semanal 2 (Teórico/Prática): Análise de um estudo de caso e elaboração de um relatório propondo adaptações atitudinais e curriculares (Acessibilidade Pedagógico-Curricular) para atender ajustes identificadas no Mapa de Alteridade da Semana 1. Início da elaboração do projeto. <i>(Entrega para feedback do tutor).</i>
Recursos	VÍDEO PORCO ESPINHO COM AUDIODESCRIÇÃO https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU Estudos de Caso sobre desafios atitudinais e curriculares em EAD.

Referências	MENDES, E. G.; SANTOS, M. Os desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior a Distância: Barreiras Atitudinais e Pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/wMhX7hVd9gqYV8m7kY7XwQf/?lang=pt. Acesso em: 2 out. 2025. MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2021. 238 p.
-------------	---

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 5 - Eixo 3: Planejamento e Avaliação da Acessibilidade

EIXO 3 - Planejamento e Avaliação da Acessibilidade	
SEMANA 3	
Carga Horária	15 horas
Objetivo de Aprendizagem	Aplicar técnicas para garantir Acessibilidade Comunicacional e Informacional em materiais digitais. - Avaliar e adequar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
Conteúdo Programático	1. Acessibilidade Comunicacional e Informacional: <i>Design</i> acessível de slides, documentos e vídeos. 2. Normas WCAG 2.1 e diretrizes de acessibilidade para EAD. 3. Ferramentas e recursos para legendagem, descrição de imagens (texto <i>alt</i>) e <i>layout</i> responsivo. 4. Continuação do projeto: Desenvolvimento dos recursos adaptados. Atividade Semanal 3 (Teórico/Prática): Criação ou adaptação de um material pedagógico digital (ex: um <i>slide</i>, um documento PDF ou um trecho de vídeo) garantindo a Acessibilidade Comunicacional e Informacional. Integração deste material ao Microprojeto. (<i>Entrega para feedback do tutor</i>).

Recursos	Trabalho com <i>framework</i> prático Materiais de Apoio sobre WCAG e NBR. - <i>Framework</i> P.O.C.R. para o <i>Checklist</i> de Acessibilidade do AVA O <i>Framework</i> P.O.C.R. é a estrutura lógica para organizar a avaliação de acessibilidade, garantindo que o conteúdo seja acessível em todas as suas dimensões: <i>Perceivable</i> (Percebível), <i>Operable</i> (Operável), <i>Understandable</i> (Compreensível), <i>Robust</i> (Robusto), além de uso de linguagem simples para compreensão de todas as pessoas.
Referências	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 17225: Acessibilidade em conteúdo e aplicações web — Requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2025. Disponível em: https://mwpt.com.br/wp-content/uploads/2025/04/ABNT-NBR-17225-Acessibilidade-Digital.pdf. Acesso em: 2 out. 2025. CENTRO TECNOLÓGICO DE ACESSIBILIDADE. ABNT NBR 17225:2025 – Acessibilidade em Conteúdo e Aplicações Web – Requisitos. [S. l.]: IFRS. Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/abnt-nbr-17225-2025-acessibilidade-em-conteudo-e-aplicacoes-web-requisitos/. Acesso em: 2 out. 2025. (Nota: Esta referência foi criada a partir do primeiro link sem título explícito. "Centro Tecnológico de Acessibilidade" é a instituição responsável, e o título foi inferido do conteúdo da página.) W3C (World Wide Web Consortium). Cartilha W3C Brasil de Acessibilidade Web – Fascículo I. [S. l.]: W3C Brasil. Disponível em: https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html. Acesso em: 2 out. 2025. (Nota: Esta referência foi criada a partir do segundo link sem autor/título formal, utilizando o W3C como autor institucional e o título da publicação.) W3C (World Wide Web Consortium). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. [S. l.]: W3C. Disponível em: https://www.w3.org/TR/WCAG21/. Acesso em: 2 out. 2025. W3C/WAI (World Wide Web Consortium/Web Accessibility Initiative). Diverse Abilities and Barriers. Editor: Shadi Abou-Zahra. Última atualização: 25 jun. 2024. Disponível em: https://www.w3.org/WAI/people-use-web/abilities-barriers/. Acesso em: 3 out. 2025.

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 6 - Eixo 4: Estrutura, Avaliação da Acessibilidade

EIXO 4 - Estrutura, Avaliação da Acessibilidade SEMANA 4	
Carga Horária	15 horas
Objetivo de Aprendizagem	Estruturar um Plano de Acessibilidade completo. - Avaliar a eficácia das intervenções pedagógicas e comunicacionais. - Refletir sobre a sustentabilidade da acessibilidade na EAD
Conteúdo Programático	1. Síntese dos Tipos de Acessibilidade (Atitudinal, Pedagógica, Comunicacional e Arquitetônica - foco no <i>design</i> do AVA). 2. Estrutura e Apresentação do Plano de Acessibilidade/Adaptação de Aula (projeto). 3. Avaliação da Aprendizagem em uma perspectiva inclusiva. 4. Sustentabilidade e Manutenção da Cultura de Acessibilidade na Instituição. Atividade Semanal 4 (Teórico/Prática) – Entrega Final: Entrega final do projeto (Plano de Acessibilidade/Adaptação de Aula), consolidando as entregas e <i>feedbacks</i> das semanas anteriores, e autoavaliação do processo.
Recursos	<i>Framework</i> - Plano de Acessibilidade Pedagógica Fórum de Encerramento: “Com base no Modelo de Plano de Acessibilidade Pedagógica que estudamos, identifique uma BARREIRA real que você observou em um Plano de Ensino tradicional (ou em sua própria experiência) e proponha uma SOLUÇÃO, justificando-a com um dos princípios do DUA”.

Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/acessibilidade. Acesso em: 2 out. 2025. MACHADO, A. R.; BARBOSA, E. F. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Formação de Professores: possibilidades para o ensino remoto e híbrido. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, e88358, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.34060/ref.v28i1.88358. Acesso em: 2 out. 2025. SANTOS, E. O. dos. Educação Híbrida e Tendências da Educação Online: desdobramentos de um tempo-espço pandêmico. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 11-30, jan./mar. 2022. Disponível em: https://www.periodicos.uepa.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5160. Acesso em: 2 out. 2025. SOUSA, A. C. de S.; SANTIAGO, M. E. Inclusão e avaliação: um olhar à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 4, p. 2801-2818, out./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10183. Acesso em: 2 out. 2025. W3C/WAI (World Wide Web Consortium/Web Accessibility Initiative). Diverse Abilities and Barriers. Editor: Shadi Abou-Zahra. Última atualização: 25 jun. 2024. Disponível em: https://www.w3.org/WAI/people-use-web/abilities-barriers/. Acesso em: 3 out. 2025.
-------------	--

Fonte: elaborada pela autora.

1.8.Avaliação

a. Critérios de Aprovação

Para obter a certificação, o participante deverá cumprir os seguintes requisitos:

- Frequência/Participação: Acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e realizar as atividades propostas, obtendo uma frequência mínima de 75%.
- Entrega do projeto: O projeto Final (Plano de Acessibilidade/Adaptação de Aula) deve ser entregue dentro do prazo estabelecido, cumprindo os critérios de qualidade definidos no Eixo 4.

b. Instrumentos de Avaliação e Progressão

A avaliação será composta por três entregas principais que se articulam de forma sequencial e crescente (Quadro 1):

Quadro 7 – Instrumentos de avaliação e progressão

Eixo(s)	Instrumento de Avaliação	Foco na Taxonomia de Bloom	Ponderação	Objetivo e Relação com a Prática
Eixo 1 e 2	Atividade Formativa 1: Análise do Mapa de Alteridade Pedagógica e Relatório de Barreiras Atitudinais/ Curriculares.	CONHECER / COMPREENDER / ANALISAR	20%	Avalia a compreensão dos fundamentos (DUA, Dimensões) e a capacidade inicial de diagnóstico de barreiras em um perfil de estudante.
Eixo 3	Atividade Formativa 2: Adaptação de Material Digital e Checklist P.O.C.R.	APLICAR / ANALISAR	30%	Avalia a aplicação prática das normas (WCAG/NBR) na Acessibilidade Comunicacional/ Informacional e o uso do <i>Framework</i> P.O.C.R. para autoavaliação.
Eixo 4	Projeto Final: Plano de Acessibilidade/ Adaptação de Aula.	CRIAR / SINTETIZAR	50%	Avalia a capacidade de síntese e criação. O Plano deve integrar, de forma coesa, a aplicação dos princípios do DUA, as correções P.O.C.R. e as soluções para as diferentes dimensões de acessibilidade, resultando em um produto pedagógico funcional.
TOTAL			100%	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8 – Mapa de alteridade pedagógica

O que o aluno...	Barreiras e desafios	Estratégia de inclusão	Tipo de acessibilidade foco	Princípio do DUA
Exemplo: PENSA (barreiras cognitivas e crenças)	Ex.: Pensa: "Isso é muito difícil, não vou conseguir."	Permitir que a resposta da atividade seja submetida via áudio, vídeo ou mapa mental, além do texto formal.	Pedagógico-Curricular	II. Ação e Expressão (Fornecer opções para a expressão e comunicação)
VÊ (barreiras visuais/informacionais)				
DIZ e FAZ (ações, resistências e interações)				
PENSA (barreiras cognitivas e crenças)				
SENTE (dores emocionais e necessidades)				

Fonte: elaborado pela autora

SEMANA 2

Quadro 9 – Atividade relativa à semana 2 (história fictícia criada pela autora)

Estudo de Caso: O Desafio da Professora Sônia

Cenário

Professora: A Profa. Sônia é uma docente experiente em um curso de Licenciatura em História na modalidade EaD. Ela acredita firmemente na qualidade do seu material didático (leitura e vídeos gravados) e na avaliação tradicional por meio de provas dissertativas. O curso adota um prazo rígido para entrega de atividades semanais e o calendário é padronizado para todos os alunos.

Aluna: Ana Carolina é uma aluna de 42 anos, servidora pública e ingressante no curso de História EaD. Ela é pessoa com baixa visão (PCD visual), o que exige o uso de *software* leitor de tela e o aumento significativo da fonte em todos os materiais. Ela também tem dificuldades para manter o foco em tarefas muito longas devido a uma condição de saúde crônica, o que torna a gestão do tempo um desafio.

Questões para Discussão na Formação de Docentes

Com base neste estudo de caso, suguem as seguintes questões para estimular o debate:

Atitude Docente: De que maneira a crença da Profa. Sônia de que "dar tratamento diferente é injusto" se configura como uma barreira atitudinal? Como desconstruir essa visão na formação de professores, enfatizando a equidade e o conceito de ajustes razoáveis?

Responsabilidade Institucional: Quem é o principal responsável pela inacessibilidade do PDF escaneado e da plataforma (Professor, Coordenador ou o Setor de Tecnologia)? Qual política institucional de acessibilidade deveria ter sido acionada neste caso?

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Currículo: Se a Profa. Sônia tivesse aplicado os princípios do DUA, quais múltiplas formas de engajamento, representação e expressão ela poderia ter oferecido para superar as barreiras de Ana Carolina, especialmente na avaliação final?

Desafios do EAD e Isonomia: A recusa em flexibilizar o tempo da prova para Ana Carolina viola o princípio da isonomia ou, na verdade, viola o princípio da igualdade material (dar mais a quem precisa)? Como um sistema de EAD pode ser flexível para atender a laudos médicos sem "violar" as regras do curso?

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10 - *Checklist* de Boas Práticas Atitudinais

Item	Boas Práticas	Status
1.1. Pessoa em Primeiro Lugar	Utilizo a "pessoa com deficiência" (PCD) e evito termos pejorativos ou reducionistas (ex.: "o deficiente", "o especial", "o cadeirante").	☐
1.2. Foco na Habilidade	Direciono o foco para as habilidades e qualidades da pessoa, e não apenas para sua deficiência.	☐
1.3. Oferecimento de Ajuda	Pergunto se a pessoa precisa de ajuda antes de agir e respeito a recusa (Ex.: "Posso ajudar em algo?").	☐
1.4. Comunicação Direta	Ao interagir com um PCD, dirijo-me diretamente a ela, e não ao seu acompanhante, intérprete ou guia.	☐

Fonte: elaborado pela autora.

SEMANA 3 - ATIVIDADE 3

Quadro 11 - *Framework* P.O.C.R. para o *Checklist* de Acessibilidade do AVA

Categoria	Item	Prática Essencial	status
1. Conteúdo de Texto e Leitura (Percebível)	1.1. Estrutura do Título	O conteúdo está organizado usando a hierarquia correta de títulos (Título 1, Título 2, etc.) para navegação com leitores de tela.	☐
	1.2. Contraste de Cores	O contraste de cor entre o texto e o fundo é alto o suficiente para leitura por pessoas com baixa visão ou daltonismo.	☐

	1.3. Fonte Legível	O texto utiliza fontes de fácil leitura sem serifa (podem criar ‘ruído visual’ para pessoas com dislexia ou dificuldades de processamento visual) Ex.: Times New Roman ou Georgia, e tamanho adequado (mínimo de 12pt ou equivalente no AVA).	☐
	1.4. Linhas Curtas	Os parágrafos são curtos e o espaçamento entre linhas e parágrafos é suficiente para facilitar a leitura.	☐
2. Mídia e Recursos Visuais (Percebível)	2.1. Texto Alternativo (<i>Alt Text</i>)	Todas as imagens, gráficos e fotos relevantes têm texto alternativo (<i>Alt Text</i>) descritivo para leitores de tela.	☐
	2.2. Legendas (<i>Closed Captions</i>)	Todos os vídeos postados ou linkados possuem legendas precisas e sincronizadas.	☐
	2.3. Audiodescrição	Vídeos que contêm informações visuais importantes (demonstrações, gráficos complexos) possuem audiodescrição (ou texto descritivo complementar).	☐
	2.4. Transcrição	Conteúdos em áudio (<i>podCasts</i>) ou vídeo longo possuem uma transcrição completa (texto) disponível para <i>download</i> .	☐
3. Navegação e Interação (Operável)	3.1. Navegação por Teclado	Todas as funcionalidades do curso (botões, <i>links</i> , formulários) podem ser acessadas e operadas apenas pelo teclado (sem o <i>mouse</i>).	☐
	3.2. <i>Links</i> Descritivos	Os <i>links</i> têm textos claros que indicam seu destino (Ex.: "Baixe o Plano de Ensino AQUI") em vez de apenas "Clique Aqui".	☐
	3.3. Formulários Acessíveis	Os campos de formulário e testes (caixas de texto, botões de rádio) possuem rótulos claros e são navegáveis por leitores de tela.	☐
	3.4. Alertas e <i>Feedback</i>	Mensagens de erro ou <i>feedback</i> do sistema (envio bem-sucedido, prazo final) são apresentadas de forma clara e acessível (não dependem apenas da cor).	☐
4. Documentos e Avaliações (Compreensível)	4.1. Documentos Editáveis	Documentos para leitura ou <i>download</i> (PDFs, <i>Word</i>) são selecionáveis e pesquisáveis (não são apenas imagens escaneadas).	☐

)

	4.2. Clareza nas Instruções	As instruções para atividades e avaliações são claras, usando linguagem simples e direta, e com exemplos quando necessário.	☐
	4.3. Flexibilidade na Avaliação (DUA)	A avaliação oferece múltiplas formas de demonstrar o conhecimento (Ex.: opção de trabalho escrito, apresentação de vídeo, mapa mental), conforme o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	☐
	4.4. Tempo e Prazo	Considere oferecer extensões de prazo ou tempo adicional para testes, mediante comprovação de necessidade (ajustes razoáveis).	☐
5. Configurações do AVA (Robusto)	5.1. Compatibilidade com Leitor de Tela	O <i>layout</i> principal do AVA e os temas utilizados são compatíveis e foram testados com leitores de tela comuns (NVDA, <i>VoiceOver</i>).	☐
	5.2. Zoom e Redimensionamento	A interface e o conteúdo se adaptam e permanecem legíveis e operáveis quando o usuário aplica o <i>zoom</i> de até 200%.	☐

Fonte: elaborado pela autora.

SEMANA 4 - ATIVIDADE 4

Modelo de *Framework* de Acessibilidade Pedagógica: Estrutura de Intervenção Curricular Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Quadro 12 – Modelo de *framework* (Informações Gerais)

1. Informações Gerais	
Categoria	Preenchimento do Professor
Curso/Disciplina	[Nome da Disciplina]
Carga Horária	[Total de Horas/Aulas]
Público-Alvo PARA QUEM?	[Ex.: Licenciatura em..., Múltiplos perfis, Incluindo PCDs] O Que Eles PENSAM e SENTEM? (Motivações e Ansiedades), O Que Eles VEEM? (O Ambiente), O Que Eles DIZEM e FAZEM? (Comportamento Público), O Que Eles OUVEM? (Influências), Dores (O que os frustra e o que deve ser resolvido), Ganhos (O que os motiva e como medir o sucesso) Utilizar o Mapa de Alteridade Pedagógica como base da Semana 1 - Atividade1
Objetivo Geral (Inclusivo) PRA QUÊ?	Ao final da disciplina, o estudante será capaz de... (Focar na aplicação de habilidades, não apenas na memorização).
Eixo Principal do	Qual princípio será mais explorado na disciplina? (Representação,

DUA COMO?	Engajamento ou Ação & Expressão).
--------------	-----------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 13 – Modelo de *framework* (Acessibilidade Atitudinal)

2. Acessibilidade Atitudinal		
Barreira Atitudinal	Estratégia de Prevenção	Preenchimento do Professor
Julgamento/Estigma	Como você garantirá que a diferença é valorizada e que a linguagem de "Pessoa em Primeiro Lugar" será usada? (Ex.: Usar linguagem inclusiva no AVA, citar autores PCDs).	
Superproteção/ Pena	Como você manterá as mesmas expectativas acadêmicas para todos, enquanto oferece os apoios necessários (ajustes razoáveis)? (Ex.: Foco no <i>feedback</i> de crescimento, não condescendente).	
Desresponsabilização	Quais canais o aluno deve usar para solicitar ajustes? (Ex.: Contato via [Setor de Inclusão] e Tutor [Nome])?	
Inflexibilidade	Como você tratará solicitações de ajustes (Ex.: tempo extra para provas, formato de entrega diferenciado) que não estavam previstos inicialmente no plano? (Ex.: Análise individual baseada em laudo e princípio de ajuste razoável).	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 14 – Modelo de *framework* (Acessibilidade Comunicacional e Informacional)

3. Acessibilidade Comunicacional e Informacional		
Conteúdo/ Recurso	Estratégia de Acessibilidade e Flexibilização (DUA)	Preenchimento do Professor
COMO? Textos Base (PDFs/ Artigos)	Formato oferecido: [] PDF acessível/OCR, [] .DOCX editável. (Se PDFs não acessíveis, qual alternativa será dada?).	
Imagens/Gráficos /Tabelas	Onde o Texto Alternativo (<i>Alt Text</i>) ou a descrição longa das imagens e gráficos complexos será disponibilizado? (Ex.: Legenda no AVA, Transcrição em documento anexo).	
Vídeos/Aulas Gravadas	Qual o padrão de acessibilidade? [] Legendas precisas (CC - <i>Closed Captions</i>), [] Audiodescrição (se houver informação visual essencial).	
Comunicação Síncrona	Onde o aluno encontrará a Transcrição do <i>chat</i> ou do áudio da aula síncrona?	

	(Ex.: Postada no AVA até 24h após a aula).	
<i>Links e Navegação</i>	Os <i>links</i> no AVA são descritivos (evitar "clique aqui")? O percurso de navegação é lógico para quem usa o teclado ou leitor de tela?	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 15 – Modelo de *framework* (Acessibilidade Pedagógico-Curricular)

4. Acessibilidade Pedagógico-Curricular Metodologia (Engajamento)		
Estratégia de Ensino	Múltiplas Formas de ENGAJAMENTO (Opções de Participação)	Preenchimento do Professor
Interação	Oferecer diferentes canais para participação: [] Fórum escrito, [] Áudio/ <i>podCast</i> , [] Resposta em vídeo curto.	
Colaboração	Como o trabalho em grupo será estruturado para permitir escolha flexível de papéis e responsabilidades? (Ex.: Funções definidas – Pesquisador, Editor, Apresentador).	
Recursos Auxiliares	O que será fornecido para auxiliar na Autorregulação? (Ex.: <i>Checklists</i> de Tarefas no AVA, Calendário Visual, Roteiros de Estudo).	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 16 – Modelo de *framework* (Avaliação – Ação & Expressão)

5. Avaliação (Ação & Expressão)		
Instrumento de Avaliação	Múltiplas Formas de AÇÃO & EXPRESSÃO (Flexibilização/Ajustes)	Preenchimento do Professor
Avaliação Central	Ofertada como, no mínimo, 3 opções: [] Opção A (Escrita/Tradicional), [] Opção B (Visual/Mídia), [] Opção C (Projeto/Prático).	
Tempo e Ambiente	Quais Ajustes Razoáveis serão concedidos na avaliação final para alunos com necessidades comprovadas? (Ex.: Tempo estendido, divisão de provas, uso de TA).	
Feedback	O feedback sobre as atividades será [] Acessível por escrito OU [] Oferecido em formato alternativo (Áudio), focado em metas de melhoria?	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 17 – Modelo de *framework* (Suporte e Monitoramento)

6. Suporte e Monitoramento		
Item	Ação (Professor/Coordenação)	Preenchimento do Professor
Contato Imediato	Contato do Tutor de Acessibilidade ou Suporte Técnico da plataforma AVA.	

Revisão do Plano	Data prevista para a revisão do Plano de Acessibilidade Pedagógica (Ex.: na metade da disciplina, após o primeiro <i>feedback</i> dos alunos).	
------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (ed.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 17225**: Acessibilidade em conteúdo e aplicações web — Requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2025. Disponível em: <https://mwpt.com.br/wp-content/uploads/2025/04/ABNT-NBR-17225-Acessibilidade-Digital.pdf>. Acesso em: 2 out. 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). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade>. Acesso em: 2 out. 2025.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 3 out. 2025.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ACESSIBILIDADE (IFRS). **ABNT NBR 17225:2025** – Acessibilidade em Conteúdo e Aplicações Web – Requisitos. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/abnt-nbr-17225-2025-acessibilidade-em-conteudo-e-aplicacoes-web-requisitos/>. Acesso em: 2 out. 2025.

CORDEIRO, K. M.; SOUZA, I. M. da S. de. Acessibilidade curricular e o Desenho Universal para Aprendizagem como pontos de análise para a inclusão. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, e24194705, out. 2024. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1749>. Acesso em: 3 out. 2025.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação de nova proposta de instrumento para classificação do objetivo de aprendizagem. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

MACHADO, A. R.; BARBOSA, E. F. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Formação de Professores: possibilidades para o ensino remoto e híbrido. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, e88358, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34060/ref.v28i1.88358>. Acesso em: 2 out. 2025.

MENDES, E. G.; SANTOS, M. Os desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior a Distância: Barreiras Atitudinais e Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wMhX7hVd9gqYV8m7kY7XwQf/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n66.s16527>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2021.

SANTOS, E. O. dos. Educação Híbrida e Tendências da Educação Online: desdobramentos de um tempo-espaço pandêmico. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 11-30, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.uepa.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5160>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOUSA, A. C. de S.; SANTIAGO, M. E. Inclusão e avaliação: um olhar à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 4, p. 2801-2818, out./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10183>. Acesso em: 2 out. 2025.

W3C BRASIL. **Cartilha W3C Brasil de Acessibilidade Web** – Fascículo I. [S. l.]: W3C Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html>. Acesso em: 2 out. 2025.

W3C. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. [S. l.]: W3C, 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 2 out. 2025.

W3C/WAI. **Diverse Abilities and Barriers**. Editor: Shadi Abou-Zahra. [S. l.]: W3C, 2024. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/people-use-web/abilities-barriers/>. Acesso em: 3 out. 2025.