

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS EAD DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: DESAFIOS CURRICULARES ATUALIZADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

STUDENTS WITH DISABILITIES IN DISTANCE LEARNING UNDERGRADUATE
COURSES AT COMMUNITY UNIVERSITIES: CURRICULAR CHALLENGES
UPDATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CURSOS DE GRADO A DISTANCIA EN
UNIVERSIDADES COMUNITARIAS: RETOS CURRICULARES ACTUALIZADOS
POR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Fernando Cesar Sossai¹, Ciro Luis Cecatto²

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6527

Recibido: 09/08/2026 | Aceptado: 11/08/2026 | Publicación en línea: 31/08/2026.

RESUMO

Neste artigo, discutimos as condições digitais de aprendizagem oportunizadas aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de licenciatura EaD mantidos por universidades comunitárias de Santa Catarina. Em termos específicos, problematizamos como se dá a oferta de tecnologias digitais a esses estudantes no transcurso de suas graduações para o magistério da Educação Básica. O artigo encontra-se organizado em três partes. Na primeira, refletimos sobre os lugares curriculares, ocupados no Ensino Superior EaD, pelos estudantes com deficiência. Em continuidade, apresentamos os dados empíricos que dão base às análises construídas no escrito. Na terceira, concluímos o texto desenvolvendo o seu argumento principal: quando se trata do ingresso e permanência dos estudantes com deficiência em cursos de licenciaturas EaD, as tecnologias digitais atualizam desafios curriculares bastante conhecidos e criticados por pesquisadores brasileiros que atuam no campo da Educação.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Estudantes com Deficiência. Cursos de Licenciatura EaD. Currículo. Universidades Comunitárias.

ABSTRACT

In this article, we discuss the digital learning conditions offered to students with disabilities enrolled in distance learning undergraduate programs supported by community universities in Santa Catarina. Specifically, we analyse how digital technologies are presented to these students throughout their undergraduate studies for teaching in Basic/Secondary Education. The article is organized into three parts. First of all, we reflect on the curricular roles occupied by students with disabilities in distance learning higher education. After that, we present empirical data that

¹Doutor em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: fernandosossai@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6757-4151>

²Doutorando em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

Email: ciroceccato@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1597-8699>

supports the analyses presented in this article. Finally, we conclude the text by developing its main argument: when it comes to the admission and retention of students with disabilities in distance learning undergraduate programs, digital technologies update curricular challenges already well-known and criticized by Brazilian researchers working in the education field.

Keywords: Educational Policies. Students With Disabilities. Distance Learning Undergraduate Courses. Curriculum. Community Universities.

RESUMEN

En este artículo, examinamos las oportunidades de aprendizaje digital que se ofrecen a estudiantes con discapacidad matriculados en programas de grado a distancia impartidos por universidades comunitarias en la provincia de Santa Catarina. En particular, analizamos cómo se acceden las tecnologías digitales a esos estudiantes a lo largo de sus estudios de grado para la docencia en Educación Básica. El artículo se organiza en tres apartados. En el primer, reflexionamos sobre los roles curriculares que desempeñan los estudiantes con discapacidad en la educación superior a distancia. A continuación, presentamos los datos empíricos que respaldan los análisis presentados en este artículo. En el tercer, cerramos el texto desarrollando su argumento vital: en lo que respecta a la admisión y la permanencia de estudiantes con discapacidad en programas de grado a distancia, las tecnologías digitales actualizan los desafíos curriculares conocidos y criticados por investigadores brasileños que trabajan en el campo de la educación.

Palabras claves: Políticas Educativas. Estudiantes con Discapacidad. Cursos Universitarios a Distancia. Currículo. Universidades Comunitarias.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem atravessando rápidas mudanças. Esse fenômeno se dá, entre outros fatores, pelo avanço da cultura digital, que se estabeleceu em todos os campos da vida social. Essas mudanças interferem diretamente nos nossos hábitos, provocando alterações nas maneiras pelas quais nos relacionamos entre si e com o mundo em que vivemos.

De fato, foi a partir da “virada digital” dos anos 1990 que começamos a experimentar, de forma mais profunda, a interferência de novas tecnologias digitais em nossas interações pessoais e profissionais, sobretudo sentidas em função da agilidade da comunicação e das trocas de informações e conhecimentos em escala planetária nunca antes vista (Castells, 2000). Com a popularização da internet e dos telefones móveis, posteriormente convertidos em *smartphones*, as distâncias físicas parecem ter diminuído, bem como também parece ter diminuído as dificuldades

para acessar e replicar informações. Pozo (2004, p. 34) alertava que “as tecnologias digitais historicamente possibilitariam “novas formas de distribuir socialmente o conhecimento” e que estávamos apenas “começando a vislumbrar” esse processo.

Conforme Anderson (2010), novos aparatos tecnológicos modificaram a maneira como lidamos com as mídias e, conseqüentemente, sua influência transformou nossas práticas socioculturais, o que nos levou a transformar a forma como o conhecimento passou a ser construído e compartilhado. Nesse contexto, encontra-se a escola e os currículos, que não estão isolados dos acontecimentos sociais, sendo influenciados por tecnologias digitais que catalisam práticas educacionais até então pouco tempo não experimentadas.

A partir da década de 1970, com a instalação de computadores nas escolas de vários países, bem como de seus periféricos - *drives* externos, *scanners*, impressoras e câmeras digitais - grandes impactos incidiram sobre o currículo, inclusive gerando uma espécie de léxico específico para aludir ao significado e ao lugar que as tecnologias digitais deveriam ocupar no currículo escolar (Sossai, 2022). A história das tecnologias digitais nos auxilia a entender como chegamos aos dias de hoje, particularmente como tais tecnologias foram historicamente mobilizadas em espaços educacionais que atendem diferentes níveis e modalidades de educação. Nesse âmbito, é preciso lembrar que os séculos XIX e XX não apenas representaram um grande avanço tecnológico em numerosas sociedades ocidentais, mas também se destacaram pela pulverização do acesso a bens industriais, incluindo às novas tecnologias digitais de comunicação e informação, conforme demonstrado por Briggs e Burke (2006). Farias e Dias (2013, p.87) corroboram esse pensamento, afirmando que, as “últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por uma intensificação de inovações tecnológicas e mudanças nas estruturas de organização das relações entre os sujeitos”, representando uma guinada global em direção à cultura digital.

Contudo, os avanços tecnológicos trouxeram diversos desafios sociais. Assim como a invenção da escrita contribuiu para a constituição de pessoas não-letradas, as tecnologias digitais contribuíram à geração de grupos e indivíduos desconectados, sem acesso ao mundo digital emergente e, portanto, desiguais entre si (Canclini, 2007). Nesse aspecto, Sonza (2021) nos lembra que é preciso que o acesso e o uso das tecnologias digitais seja para todos, inclusive para as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. A acessibilidade universal a essas tecnologias deve compreender a usabilidade e a comunicabilidade. Acessibilidade universal significa, pois, que qualquer pessoa, em qualquer ambiente, deveria ter

a oportunidade de interagir em igualdade de condições. A usabilidade universal significa que qualquer pessoa (com deficiência ou não) tenha assegurada a utilização integral dessas tecnologias, inclusive no meio educacional. Combinadas entre si, acessibilidade e usabilidade universais são aqui compreendidas como princípio tanto para o exercício de direitos educacionais quanto de promoção de justiça curricular às pessoas com deficiência que frequentam instituições de educação.

Na esteira destes debates, neste artigo, refletimos sobre as condições digitais de aprendizagem oportunizadas a estudantes com deficiência matriculados em cursos de licenciatura EaD mantidos por universidades comunitárias sediadas no estado de Santa Catarina. Ao longo do texto, em particular, discutimos como se dá a oferta de tecnologias digitais a esses estudantes no transcurso de suas graduações para o magistério da Educação Básica. Entre outros motivos, tal proposta ganha relevância em função da expressiva expansão, no Brasil, de cursos de licenciatura oferecidos na modalidade EaD: em 2011, contávamos 559 cursos. Em 2020, esse número subiu para 1.234³, representando um aumento de 170,5% na oferta de cursos de licenciatura EaD no país (CENSUP, 2020 e INEP, 2022).

O artigo encontra-se organizado em três partes principais, além da *Introdução* e das *Considerações Finais*. Na primeira, valorizando a educação inclusiva, refletimos sobre os lugares curriculares, ocupados no Ensino Superior EaD, pelos estudantes com deficiência. Em continuidade, apresentamos os dados empíricos que dão base para as análises que construímos neste texto. Na terceira e última, concluímos o escrito problematizando desafios curriculares, atualizados pelas tecnologias digitais, quando se trata do ingresso e da permanência dos estudantes com deficiência em cursos de licenciaturas EaD ofertados no país.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR EAD NO BRASIL

A educação inclusiva é resultado de um movimento mundial que teve início na década de 1970, com objetivo de desenvolver ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que promovem os direitos de todos os cidadãos, dentre eles os que possuem deficiência, para que possam compartilhar do processo de ensino-aprendizagem sem discriminação (Pereira, 2016).

No Brasil, o trabalho do movimento de educação inclusiva resultou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008. Nesse âmbito,

³950 deles (77%) são mantidos por instituições privadas (com ou sem fins lucrativos).

a inclusão vem sendo compreendida, ao mesmo tempo, como um “movimento educacional [...] social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. (Freire, 2008, p. 5).

A educação inclusiva, enquanto concepção, defende o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas características, necessidades e interesses. A fim de contribuir com essa discussão Sassaki (2012), citando o Relatório Mundial sobre a Deficiência, traz como definição de deficiência a “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”. Além disso, o autor salienta que a deficiência perde o status determinante e que passa agora a levar em consideração as influências sociais e culturais necessárias para o desenvolvimento e superação das barreiras criadas. O acesso ao ensino superior, por parte dos estudantes com deficiência, têm sido um desafio contemporâneo que, devido a um processo histórico de exclusão social, permitiu que poucos usufruam desse direito. Conforme apontam Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 153):

“Entender a diferença presente nos contextos universitários é fundamental para que posturas inclusivas se construam. [...] A diferença se revela em sala de aula, independente do desejo ou autorização dos professores, e negar essa diferença tem acontecido com frequência”.

O estudante com deficiência faz parte de um grupo socialmente excluído das universidades, nesse grupo encontram-se além do estudante com deficiência, estudantes negros, indígenas e de baixa renda. Com frequência esses grupos estão imbricados, não cabendo neles uma única característica, pois um estudante com deficiência pode fazer parte também do grupo de negros e ou de baixa renda. Por isso compreendemos que existe uma relação dialética entre os processos de inclusão e exclusão, em que se consolida o processo sócio-histórico da construção da sociedade capitalista neoliberal está presente em todos os espaços da vida social. Nesse aspecto, concordamos com Sawaia (2014, p. 9) para quem:

“A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema”.

No processo dialético entre inclusão e exclusão, podemos considerar que ambas são estruturadas e fundamentadas por clivagens sociais de raça, classe, idade e gênero em um movimento que classifica o suposto normal frente ao patológico.

Sawaia (2014), ainda, contribui afirmando que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, os estudantes com deficiência são tratados de forma contraditória, pois foram historicamente rejeitados e excluídos do sistema regular de ensino e que no contexto educacional atual passaram a ser “incorporados” e “acolhidos” à paisagem da escola regular. Assim, “a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (Sawaia, 2014, p. 8).

Na esteira desta perspectiva, acreditamos que o acesso aos níveis mais elevados de ensino pode garantir ao sujeito um espaço social autônomo para a construção da cidadania pensante. No contexto do ensino superior, não é equivocado dizer que o estudante com deficiência busca conhecimento, formação acadêmica e profissional. Assim, as instituições de ensino superior, de acordo com Pereira (2016, p. 149), deveriam:

“[...] reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo, desta maneira, um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico do estudante e o dever de oportunizar a educação para todos”.

Como sabemos, o número de estudantes com deficiência ainda é pequeno nas universidades diante do universo da população. Contudo, ele representa uma parcela da população que deve ser acolhida e ter a oportunidade de acesso, para que consiga ocupar cada vez mais esse espaço. O número de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, em 2020, segundo CENSUP (2020, p. 35) era de 59.001, considerando dados apresentados por estudantes que se declararam com deficiência. No que se refere à modalidade EaD, o número de estudantes com deficiência no Ensino Superior, segundo censo da ABED (2020, p. 79) foi de 2.469.

Falar em inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior presencial já é desafiador, quando a discussão se volta para o ensino EaD, esta ganha outra dimensão e novos desafios, uma vez que, na EaD, os estudantes que desenvolvem a sua aprendizagem, principalmente, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Cabe, portanto, às instituições de ensino superior dispor de instrumentos de acessibilidade para garantir que o

ensino-aprendizagem aconteça, como por exemplo, o uso de tecnologia da informação assistiva que oportunizará maior autonomia ao estudante (recursos de acessibilidade, tais como áudio texto, vídeos em libras, aumento da letra e legendas).

Segundo o artigo 3º da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015, p. 1), a tecnologia assistiva refere-se à:

“[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica [corresponde a] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”.

Ainda no referido artigo, podemos destacar que o conceito de acessibilidade diz respeito à:

“[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015, p. 1).

Ainda sobre a tecnologia assistiva, Burci (2016, p. 110) destaca que ela pode se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, contribuindo para apoiar as pessoas com deficiência a “conseguirem executar as mesmas ações que as pessoas sem deficiência fazem sem o auxílio da tecnologia”. Nessa direção:

“As tecnologias comuns também podem se tornar assistivas se corresponderem a essa necessidade. A tecnologia assistiva tem por objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e por consequência também as incluem na sociedade, permitindo que se tornem cidadãos ativos socialmente e que usufruam de seus direitos constitucionais” (Burci, 2016, p. 110).

No ensino superior EaD passa a ser essencial o uso dessas tecnologias juntamente com o uso de metodologias adequadas para a promoção da aprendizagem e da autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem. Sonza (2020) nos auxilia com o exemplo de algumas ferramentas utilizadas por essa tecnologia assistiva: dispositivos para ampliação; Produtos de Comunicação Alternativa (CAA); dispositivos de entrada de dados adaptados (teclados alternativos, mouses adaptados, acionadores...); produtos para treinar habilidades cognitivas

(memória, concentração, atenção...); aplicativos que interpretam texto para Libras (Língua Brasileira de Sinais); softwares leitores de tela e aplicativos que transformam fala em texto. A garantia do acesso às tecnologias qualifica e estimula as ações para uma educação inclusiva, pois democratiza o seu uso a um número cada vez maior de estudantes (com deficiência ou não), possibilitando uma maior interação entre eles.

Conforme dados do censo EaD, promovido pela ABED e lançado em 2020, 83,3% das IES disponibilizam no AVA como recurso de acessibilidade o Leitor de Tela; 66,7% ofertam libras; 40% disponibilizam descritores de imagem; e 56,7% ofertam a ferramenta de contraste de cores.

O desafio da inclusão no Ensino Superior transpassa os limites das universidades. E é preciso lembrar que elas não são as únicas responsáveis por esse processo. Essas instituições fazem parte da construção e implementação de políticas públicas que asseguram apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto. Dessa maneira, cabe a cada IES estar ciente das suas limitações e buscar alternativas junto ao Estado para implementação de políticas e ações capazes de garantir o acesso, ingresso e permanência desses estudantes. No processo de inclusão, mesmo havendo resistência, os beneficiados não são somente os estudantes com deficiência. De fato, toda a comunidade acadêmica se beneficia de ações pedagógicas que promovem a inclusão, uma vez que a presença de pessoas com deficiência acabam por acelerar mudanças didáticas, investimentos tecnológicos e alterações curriculares, muitas vezes, previstas, mas não implementadas.

Sendo a universidade um espaço plural e de permanente formação e aprendizado, ela favorece a interação e a troca de conhecimento necessárias para que a inclusão aconteça. Além de contribuir para o conhecimento individual, a inclusão pode favorecer a formação de professores e profissionais da área da Educação mais sensíveis e solidários aos direitos curriculares das pessoas com deficiência.

NOTAS METODOLÓGICAS: OS ASPECTOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

Partimos da proposição que a produção do conhecimento científico é uma atividade humana, social e cultural. Portanto, não é neutra nem isenta da percepção do pesquisador sobre o que investiga. Entendemos que o contexto histórico-cultural influencia suas escolhas, interesses, princípios e valores, guiando-o à construção dos procedimentos teórico-metodológicos da

pesquisa. Concordamos com André (2009, p. 273) que a elaboração de conhecimentos científicos em Educação é um processo coletivo e social por meio do qual os “conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros [...] advindos de outros estudos e, num movimento de associação e de diferenciação, darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações”.

Neste artigo, atentamos ao uso das tecnologias digitais por estudantes com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura, na modalidade EaD, de quatro Universidades Comunitárias situadas no estado de Santa Catarina e que integram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). A rigor, este tipo de universidade foi previsto no Artigo 20, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo-as como aquelas que “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Brasil, 1996).

Conforme Paim (2017), em Santa Catarina, universidades municipais de caráter comunitário começaram a ser constituídas a partir do final da década de 1950, tendo como objetivo, a interiorização do ensino superior e a promoção do desenvolvimento local. Nacionalmente, elas foram consolidadas em 2013, por intermédio da publicação da Lei nº 12.881, conhecida como Lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Sossai, 2020).

No que tange à Associação Catarinense das Fundações Educacionais, sua criação oficial ocorreu em 1974. A ACADE se autodefine como uma “sociedade civil sem fins lucrativos, que congrega as fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estadual e municipais”. De acordo com o seu site, o “objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as instituições de educação superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração”⁴ (ACAFE, 2025). Ao que tudo indica, a entidade foi pensada como entidade capaz de congrega e integrar fundações educacionais municipais em um sistema de ensino superior regionalizado.

O sistema ACADE alcança todo território catarinense (figura 1) e conta com a oferta de 35 cursos de licenciatura na modalidade EaD, distribuídos entre 11 das 16 universidades comunitárias do estado. No quadro 1, relacionamos as instituições, vinculadas à Associação e os cursos de licenciatura que oferecem por meio da EaD.

⁴A entidade está sediada em Florianópolis. Detalhes em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Figura 1

Cobertura territorial da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)



Fonte: ACADEMIA (2025).

Tabela 1

Instituições de ensino superior integradas ao Sistema ACAFE e que ofertam cursos de licenciatura na modalidade EaD

Instituição de Ensino Superior (IES)	Ano de criação	Curso(s) de licenciatura EaD
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	1959	Pedagogia
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	1962	Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	1964	---
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1964	Ciências Biológicas, Informática, Pedagogia
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	1965	Matemática, Pedagogia
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)	1966	---
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	1967	Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, Geografia, Pedagogia, Sociologia
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	1968	Educação Especial, Física, Letras (língua portuguesa), Letras (Inglês), Matemática, Pedagogia, Química
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	1968	Pedagogia
Universidade do Contestado (UNC)	1970	Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, História, Letras, Pedagogia
Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	1972	Ciências da Religião, Pedagogia
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)	1971	Pedagogia
Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE)	1973	---
Centro Universitário Catarinense de Santa Catarina - Católica SC	1973	Educação Física, Pedagogia
Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE)	1974	---
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	2005	---

Fonte: ACAFE (2022).

Cientes deste universo, além de analisarmos documentos institucionais ligados às políticas afirmativas e/ou ações explicitamente voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores das IES pesquisadas, também, entramos em contato com os gestores do sistema ACAFE para solicitar anuência de pesquisa junto às universidades vinculadas à Associação, particularmente junto às instituições que ofertam cursos de licenciatura através da EaD.

Devidamente autorizados, entramos em contato com os órgãos de ensino à distância das instituições pesquisadas, que nos indicaram o contato dos gestores, coordenadores, professores e tutores de cursos de licenciatura que possuíam estudantes com deficiência matriculados e frequentando às aulas. A esses sujeitos foi enviado um questionário com questões específicas de nossa pesquisa. O questionário contava com 18 questões (dissertativas e objetivas) que, em geral,

visavam coletar informações gerais dos participantes (idade, gênero, cor, entre outras), assim como dados específicos a respeito da sua atuação educacional, sobre os estudantes com deficiência, acerca da utilização de tecnologias digitais por parte dos gestores, coordenadores de curso, professores, tutores e estudantes⁵.

É importante registrar que o questionário foi enviado, especificamente, para os contatos fornecidos pelas instituições investigadas (link do Google forms remetido através do aplicativo de mensagens WhatsApp e via e-mail). Portanto, não acionamos o uso de redes sociais digitais como Facebook, Instagram, X ou similar. Como resultado dessa estratégia, recebemos a devolutiva do questionário de quatro gestores responsáveis pela modalidade EaD nas IES pesquisadas, quatro coordenadores de cursos de licenciatura EaD e 14 tutores. Não obtivemos respostas de docentes e discentes dos cursos EaD, embora tenhamos insistido numerosas vezes e com tentativas variadas.

As respostas obtidas foram categorizadas levando em conta as indicações teórico-metodológicas de Franco (2012, p. 63), para quem a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Nessa perspectiva, foram definidas quatro categorias de análise qualitativa dos dados obtidos, quais sejam:

- 1) Perfil dos(as) participantes para a inclusão na educação superior;
- 2) Educação especial na IES pesquisa;
- 3) Suporte aos(as) estudantes com deficiência;
- 4) A utilização das tecnologias digitais na IES.

Aos resultados desta categorização dedicamos especial atenção no item a seguir.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E CURSOS DE LICENCIATURAS EAD: DESAFIOS CURRICULARES ATUALIZADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Conforme apontamos, o questionário foi respondido por 22 pessoas, pertencentes a quatro instituições de ensino superior das 11 contatadas (quatro gestores do setor de EaD, quatro coordenadores de cursos de licenciatura EaD e 14 tutores EaD). Nesse grupo, identificamos que todos possuíam formação de nível superior, sendo seis doutores, cinco mestres, sete graduados em licenciatura e seis em curso de bacharelado ou tecnólogo. Desse universo, 17 participantes

⁵ O questionário encontra-se disponível em: “[eliminado para efeitos de avaliação por pares]”.

eram mulheres, 04 homens e 01 optou por não responder. Ficou evidente, então, que, nas IES investigadas, há uma predominância de profissionais do gênero feminino atuando em EaD. Tal afirmação, pode ser justificada pelo fato de estarmos investigando cursos de licenciatura, uma vez que estudos realizados sobre esses cursos, na modalidade presencial, constatarem predominância laboral feminina (Moschkovich e Almeida, 2015).

Também, procuramos verificar como esses profissionais se sentem a respeito de sua formação para o atendimento de estudantes com deficiência. Para isso, perguntamos se eles possuíam curso de formação ou especialização na área da Educação Especial. Dos participantes, 12 responderam não ter nenhuma formação específica para esse atendimento. Outros cinco disseram ter curso de especialização na área. Cinco mencionaram possuir algum curso de formação continuada relacionado. Quando questionamos se eles consideravam a sua formação suficiente para o atendimento ao estudante com deficiência, oito participantes consideraram-na insuficiente. Para outros quatro, a sua formação era suficiente. Já 10 participantes percebem que, mesmo possuindo alguma formação, ainda precisariam se aperfeiçoar mais. Aqui, vale destacar a resposta que um dos participantes da pesquisa: “[...] tenho competência para pesquisar sobre a melhor maneira de atender um estudante com deficiência, porém não possuo formação específica para atender imediatamente, caso me depare com um estudante surdo, por exemplo”. Assim, fica patente que, mesmo tendo alguma capacitação para o atendimento aos estudantes com deficiência, os participantes não sentiam que a formação recebida foi suficiente. Isso fica ainda mais evidente quando, explicitamente, perguntamos: “Você se sente preparado para o atendimento a estudantes com deficiência?”. 14 participantes (64%) disseram não enquanto 7 deles sim (36%). Nas pegadas de Calheiros e Fumes, (2016), cabe lembrar que, além de não se sentirem preparados para atender as demandas do processo educacional das pessoas com deficiência, muitos profissionais da Educação Superior apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas para o atendimento desses estudantes.

Para além disso, orientados pelo questionamento se as universidades comunitárias de Santa Catarina possuíam políticas afirmativas e/ou ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, surgiu a necessidade de utilizar perguntas secundárias para auxiliar a busca de uma resposta para essa questão. Por isso, no questionário, perguntamos se a IES fornecia algum tipo de formação para o atendimento a estudantes com deficiência. A pergunta teve 17 respondentes (77%) que indicaram sim e outros 5 marcaram a opção não (23%). Portanto, é possível perceber que existe uma preocupação por parte das universidades em fornecer aos seus

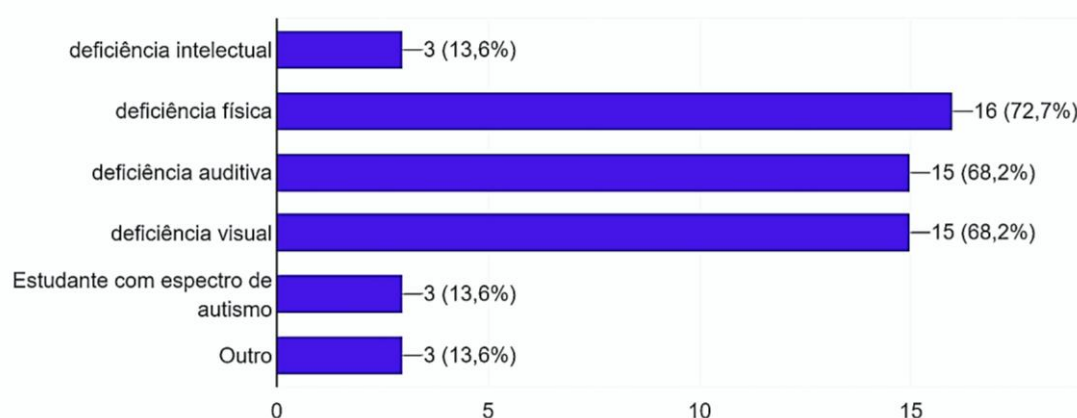
gestores, coordenadores e tutores, algum tipo de formação para auxiliar no atendimento de estudantes com deficiência.

Também, questionamos se as universidades oferecem aos estudantes com deficiência, que estudam na modalidade EaD, Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme determina a legislação nacional. 81% dos respondentes, ou seja, 18 pessoas, mencionaram que sim. Já 19%, isto é, 4 pessoas, mencionaram que não havia oferta. Percebe-se, portanto, a preocupação das IES comunitárias no atendimento especializado, bem como na promoção de ações afirmativas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, considerando que seus profissionais disseram conhecer e receber formação adequada para acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

No que diz respeito ao suporte aos estudantes com deficiência, inicialmente, perguntamos quais tipos de deficiência os discentes mais apresentavam nos cursos de licenciatura EaD, tendo como base o artigo 2 da Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). As respostas estão ilustradas no gráfico a seguir:

Figura 2

Tipos de deficiências mais indicadas pelos discentes que cursam licenciaturas EaD



Fonte: Acervo dos autores (2022).

No gráfico, percebe-se um destaque para as deficiências física, auditiva e visual. Essas deficiências podem ser mitigadas com auxílio de ferramentas digitais, que auxiliem no aproveitamento acadêmico, caso sejam necessárias. Nessa acepção, Correia (2008, p. 108), ressalta que:

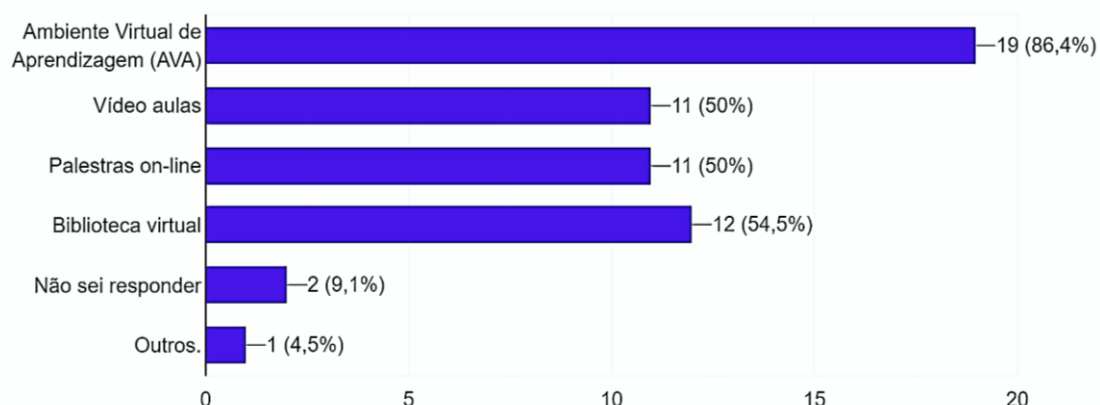
“A utilização das TIC pelos alunos com necessidades educativas especiais, tem dois grandes objetivos curriculares: a) Aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas acadêmicas ou do dia a dia; b) Desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização”.

Ainda, nos cabe identificar, a partir dos respondentes, quais formações eles consideravam imprescindíveis para um atendimento mais eficaz aos estudantes com deficiência, sobretudo quanto à utilização das tecnologias digitais. As respostas foram variadas, porém a que mais replicou foi: “Formação e capacitação na área de educação especial”, aparecendo 12 vezes. Outras respostas foram: “Temos uma estrutura especializada para atendimento inclusivo”, aparecendo quatro vezes; “A atualização constante sobre os novos softwares disponíveis”, aparecendo quatro vezes. As respostas que apareceram apenas uma vez, cada uma, foram: “Para atender um estudante com deficiência visual deveria haver uma capacitação de como usar software específico para atender estes alunos. Para os alunos surdos deveria ter um professor de Libras nas aulas ao vivo. Para os alunos autistas ou com deficiência intelectual, deveria haver um segundo professor e para os alunos com deficiência física, adotar uma plataforma com portabilidade para diversos dispositivos”; e “Processos de formação inicial, continuada e especialização que abranjam o uso dos diferentes tipos de TICs que viabilizam a inserção e acolhimento (inclusão) de qualquer pessoa com deficiência”. Diante destas respostas, é perceptível que muito ainda pode ser realizado para auxiliar a formação dos profissionais que atuam direta e indiretamente com os estudantes com deficiência. Nas respostas, ficou bastante evidenciada a necessidade de formação continuada na área da educação especial.

Para além disso, quando perguntamos quais tecnologias digitais eram disponibilizadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência matriculados em cursos de licenciatura EaD, nas universidades comunitárias de Santa Catarina e como estava ocorrendo a utilização dessas tecnologias por parte dos estudantes, obtivemos o seguinte conjunto de respostas.

Figura 3

Tecnologias digitais mais utilizadas por estudantes com deficiência matriculados em cursos de licenciatura EaD



Fonte: Acervo dos autores (2022).

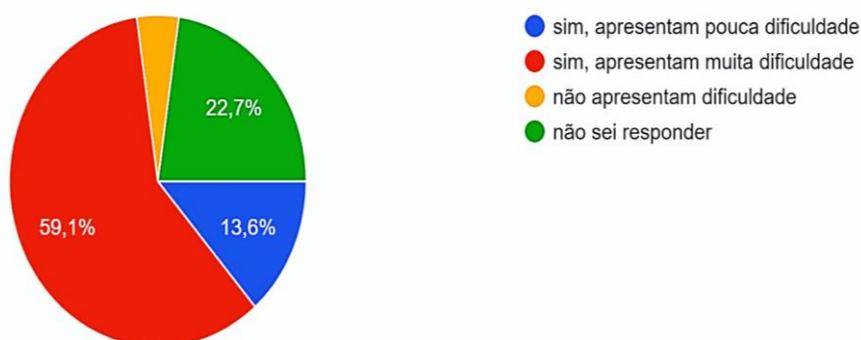
Para além das ferramentas digitais convencionais, entendemos que seria importante as IES oportunizarem aos estudantes *softwares* dedicados à comunicação expressiva e receptiva para pessoas sem fala ou com limitação de fala, tradução de conteúdos para libras, conversor de fala para texto, *softwares* leitores de tela e ampliadores de tela, entre outras tecnologias não mencionadas que apoiariam o estudo de estudantes com deficiência.

De modo complementar, também perguntamos se os estudantes com deficiência, no transcurso de seus estudos de licenciatura, demonstravam dificuldades quanto à utilização de tecnologias digitais. As respostas auferidas foram sistematizadas na figura abaixo.

Figura 4

Percepção de dificuldades na utilização de tecnologias digitais por parte de estudantes com deficiência matriculados em cursos de licenciatura EaD

22 respostas



Fonte: Acervo dos autores (2022).

Conforme observamos, os respondentes assinalaram que os estudantes com deficiência apresentavam muita dificuldade para a utilização das tecnologias digitais. A título de contextualização, destacamos as dificuldades mais indicadas nas respostas dos participantes da pesquisa: “[Dificuldade] em realizar as atividades propostas e participar dos fóruns de discussão no ambiente virtual” (sete alusões); “Dificuldades com o AVA” (cinco vezes); “De se adaptarem aos desafios da modalidade EaD” (quatro vezes); “De entendimento das ferramentas” (duas vezes); Três participantes não souberam responder e um participante escreveu que “Não apresentam dificuldade”.

Como se nota, quando se trata do estudante com deficiência, há uma continuidade histórica em relação às dificuldades de se estudar e aprender por meio das tecnologias digitais costumeiramente disponibilizadas por instituições de ensino superior. Isso demonstra que os esforços das universidades pesquisadas não tem sido suficientes para assegurar um atendimento educacional pedagogicamente aprofundado, personalizado e que garanta a efetiva inclusão curricular desses estudantes.

Destarte, nossa investigação concluiu que a expansão vertiginosa de cursos de licenciatura EaD, nomeadamente suportados por tecnologias digitais, inclusive em Santa Catarina, acabou por atualizar desafios curriculares já bastante conhecidos dos pesquisadores que atuam no campo da Educação (falta de formação adequada, dificuldade dos estudantes no manuseio de tecnologias, falta de letramento digital dos profissionais que atuam junto a pessoas com deficiência, entre outros). Aliás, para esses desafios a expansão da cultura digital contemporânea ainda não acenou

boas possibilidades de melhorar a qualidade das licenciaturas brasileiras, em particular, e a educação inclusiva, em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados de nossa pesquisa evidenciam o imperativo de ampliarmos os debates sobre a inclusão curricular qualificada, em cursos de licenciatura EaD, de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. De nossa perspectiva, é fundamental que as universidades assumam o desafio de construir currículos e práticas educativas mais inclusivas a fim de que todos os alunos sejam atendidos no seu amplo direito à educação, mitigando barreiras de aprendizagem, sejam elas estruturais, disciplinares, curriculares, de comunicação e usabilidade universais.

Como sabemos, o avanço das tecnologias digitais na área da educação, entre outros, culminou no aumento da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD, alguns dos quais se esforçam por construir modelos alternativos de graduação. Apesar do aumento do número de matrículas, para os estudantes que são o público-alvo da educação especial, por vezes, essas tecnologias tem sido um obstáculo a mais, a ser transposto de forma solitária, para que eles acessem e permaneçam em cursos de superiores. Nessa mesma direção, acompanhar a velocidade e dominar a complexidade dessas tecnologias também tem se mostrado um enorme desafio para os profissionais do ensino superior acolherem estudantes com deficiência. O cenário se torna mais preocupante se considerarmos que, de acordo com os resultados da pesquisa, a maior parte dos participantes afirmaram não possuir formação específica para o atendimento a estudantes com deficiência.

No âmbito de uma espécie de “rede semântica neoliberal”, muito se fala a respeito do uso das tecnologias digitais no ensino superior EaD e presencial (Turin, 2019). Quase sempre, há uma visão positivada dessas tecnologias, sobretudo porque podem contribuir para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas historicamente acumuladas e consolidadas, mas estimadas como pouco *inovadoras* e *descompassadas* das demandas de um tempo presente expandido pelas práticas da cultural digital (Sossai, 2021).

O acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior é um grande desafio, independente da sua modalidade. É essencial melhor conhecermos as características e as demandas pedagógicas desses estudantes, assim como dos profissionais da educação

responsáveis por mediar o seu processo de ensino-aprendizagem. Esperamos, pois, que este artigo seja uma contribuição nessa direção.

REFERÊNCIAS

- ABED. (2022). *Censo EaD.BR 2020: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Editora InterSaberes.
- ACAFE. (2025). Associação Catarinense das Fundações Educacionais. *Instituições*. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- ANDERSON, J. (2010). *ICT transforming education: a regional guide*. Bangkok. UNESCO.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2009). A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores. *PUC/RS Educação*, 32(3), 273-276.
- BRASIL. (1996). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília.
- BRASIL. (2015). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. (2006). *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. 2. Editora Zahar.
- BURCI, Taissa V. L. (2016). *O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá.
- CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. (2016). Experiências e saberes de professores Universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. *Educação e contemporaneidade*, 25(46), 239-255.
- CANCLINI, N. G. (2007). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Editora da UFRJ.
- CASTELLS, M. (2000). *A sociedade em rede*. Editora Paz e Terra.
- CORREIA, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- FARIAS, L. C.; DIAS, R. E. (2013). Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos. *Revista Linhas*, 14 (27), 83-104.
- FRANCO, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo*. Editora Liber Livro.
- FREIRE, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- INEP. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico. Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Brasília. INEP.

- MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. (2015). Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 749-789.
- PAIM, J. Q. (2017). *Contribuições das universidades comunitárias de Santa Catarina para o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina - UNESC. Criciúma.
- PEREIRA, R. R. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 29 (54), 147-160.
- PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (2014). *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Editora Argos.
- POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio - Revista Pedagógica*, 8(2), 34-37.
- SASSAKI, R. K. (2012). Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Rev. Reação*, 87(2), 14-16.
- SAWAIA, B. (2014). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora Vozes.
- SONZA, A. P.; ORTIZ, H. S.; CORSINO, L. N.; SANTOS, M. P.; FERREIRA, R.; CARDOSO, S. O. (2020). *Afirmar a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Editora do IFRS.
- SOSSAI, F. C. (2022). *A construção de consenso nos bastidores da OCDE: notas sobre educação e tecnologia (1960-1992)*. Editora da Univille.
- SOSSAI, F. C. (2021). A emergência da noção de novas tecnologias no Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE. *ETD: educação temática digital*, 23(2), 963-981.
- SOSSAI, F. C. (2020). Notas sobre ensino superior e formação de professores no norte e nordeste do estado de Santa Catarina (1960-1970). *História Oral*, 23(2), 29-53.
- TURIN, R. (2019). *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Editora Zazie Edições.