



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS
PROJETOS REALIZADOS NOS NÚCLEOS DE
ACESSIBILIDADE, INSTITUÍDOS EM DUAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE BRASILEIRO**

Dissertação

Milton Pereira de Carvalho Filho

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Mangas, Instituto Politécnico de Leiria

Professora Doutora Regina Heidrich, Universidade Feevale

Leiria, setembro de 2025

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho à minha amada companheira Érika Alves, que durante os 10 anos que estivemos juntos não me deixou desistir e tatuou sua existência em minha alma; onde você estiver, saiba que esta conquista é nossa. Agradeço à Deus pelo dom da vida e por guiar meus passos nessa jornada.

Agradeço aos meus pais, Milton Pereira e Maria Auxiliadora, por todas as conquistas, aos meus irmãos, Luziano André e Halcyon Davis e aos meus filhos, Pedro Felipe e Maria Eliza por me ensinarem que o amor é a arma mais poderosa que podemos carregar.

Agradeço às minhas orientadoras, Catarina Mangas e Regina Heidrich, por toda a paciência e dedicação. Aos amigos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIVASF, pela parceria de sempre. Às verdadeiras amigas que conquistei durante o mestrado. Agradeço a toda a equipe da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social do MCTI, pelas oportunidades profissionais. Agradeço a todas as pessoas que estiveram e estão presentes em minha vida, me fortalecendo nos momentos mais difíceis e fizeram parte dessa jornada, me ensinando que as boas relações humanas são a maior riqueza que cada um de nós podemos ter.

Resumo

O avanço da educação inclusiva no Brasil fomentou a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, concebidos para articular recursos humanos, tecnológicos e pedagógicos em favor de estudantes com deficiência. Inserido nesse contexto, o presente estudo avaliou os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco e pela Secretaria de Acessibilidade UFC-Inclui, examinando suas etapas de implantação, a efetividade das ações e a abrangência em relação ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Tratou-se de uma pesquisa de abordagem mista, quantitativa - qualitativa, de caráter exploratório, realizada pela revisão bibliográfica e documental. Foram analisados atos normativos, relatórios de gestão, planos de ação e bancos de dados produzidos entre 2017 e 2025, totalizando quinze projetos institucionais. Esses documentos foram discutidos com quatorze estudos extraídos da literatura, submetidos à análise de conteúdo temática. Os resultados revelaram que ambos os núcleos integram tecnologias assistivas, serviços especializados e apoio financeiro no escopo de seus programas, mas apresentam assimetrias estruturais. A UFC-Inclui possui cinco departamentos temáticos e quadro funcional ampliado, ao passo que o NAI opera com equipe reduzida distribuída por sete campi. No conjunto dos projetos, 100% contemplam o ensino, 73 % estendem-se à extensão e 47% alcançam iniciativas de pesquisa. Apenas 27% dispõem de indicadores padronizados de desempenho; entre estes, destacam-se o PAED, cuja taxa média de aprovação semestral de estudantes beneficiados atingiu 86,3%, e o “Circuito Anticapacitista”, que reduziu em 18% os relatos de microagressões. Persistem lacunas na coleta sistemática de dados sobre retenção e tempo de integralização, bem como na oferta de recursos humanos especializados, especialmente na UNIVASF. Conclui-se que a consolidação de painéis de indicadores e a ampliação do quadro técnico são condições indispensáveis para

transformar esses núcleos em polos sustentáveis de inovação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Ensino Superior; Núcleo de Acessibilidade; Avaliação de Políticas; Interdisciplinar.

ABSTRACT

The advancement of inclusive education in Brazil has fostered the creation of accessibility centers at federal universities, designed to coordinate human, technological, and pedagogical resources for students with disabilities. Within this context, this study evaluated the projects developed by the Accessibility and Inclusion Center (NAI) of the Federal University of Vale do São Francisco and the UFC-Inclui Accessibility Secretariat, examining their implementation stages, the effectiveness of their actions, and their scope in relation to the university's three pillars (teaching, research, and extension). This was a mixed quantitative-qualitative, exploratory study conducted through a literature and documentary review. Regulatory acts, management reports, action plans, and databases produced between 2017 and 2025 were analyzed, totaling fifteen institutional projects. These documents were triangulated with fourteen studies extracted from the literature and subjected to thematic content analysis. The results revealed that both centers integrate assistive technologies, specialized services, and financial support into their programs, but present structural asymmetries. UFC-Inclui has five thematic departments and an expanded staff, while NAI operates with a reduced team spread across seven campuses. Across all projects, 100% involve teaching, 73% extend to outreach, and 47% involve research initiatives. Only 27% have standardized performance indicators; among these, the PAED (Educational Education and Training Program), whose average semester pass rate for benefited students reached 86.3%, and the "Antacapacitist Circuit," which reduced reports of microaggressions by 18%, stand out. Gaps persist in the systematic collection of data on retention and time to completion, as well as in the provision of specialized human resources, especially at UNIVASF. It is concluded that the consolidation of indicator panels and the expansion of the technical staff are essential conditions for transforming these centers into sustainable hubs of inclusive innovation.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Higher Education; Accessibility Center; Policy Evaluation; Interdisciplinary.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
Motivação pessoal e interesse no estudo	13
Problema de investigação e pertinência do estudo	14
Estrutura do trabalho	16
I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1.1 Trajetória histórica da educação especial e inclusiva	21
1.1.1 Primeira República.....	24
1.1.2 Estado Novo.....	26
1.1.3 Segunda República	29
1.1.4 Período ditatorial.....	32
1.2 Inclusão na contemporaneidade	34
1.2.1 A inclusão nos documentos brasileiros	38
1.2.2 Desafios que permanecem.....	45
1.2.3 Movimentos em direção à inclusão na educação	51
1.3 Os processos inclusivos no ensino superior	55
1.3.1 Políticas públicas de ações afirmativas e o direito à inclusão plena das pessoas com deficiência.....	60
1.3.2 A inclusão no ensino superior	63
1.6.6 Os núcleos de acessibilidade no ensino superior.....	64
II METODOLOGIA	67
2.1 Tipo de estudo	67
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	70
2.4 Técnicas de análise dos dados.....	71
III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	78

3.1 As universidades pesquisadas.....	78
3.1.1 Universidade Federal do Ceará – UFC.....	78
3.1.2 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.....	79
3.2 Os Núcleos de Acessibilidade da UFC e da UNIVASF.....	81
3.2.1 Secretaria de Acessibilidade UFC-INCLUI.....	83
3.2.2 Os projetos de inclusão dos Núcleos de Acessibilidade da UNIVASF E UFC.....	84
3.3 Levantamento dos estudos sobre os Núcleos de Acessibilidade.....	94
3.3.1 Estratégias Institucionais para ingresso, permanência e êxito acadêmico.....	98
3.3.2 Formação continuada e sensibilização da comunidade universitária.....	99
3.3.3 Monitoramento, avaliação e indicadores de efetividade.....	100
CONCLUSÕES.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	118
ANEXO A – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	118
ANEXO B – CATEGORIAS FINAIS E INDICADORES.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquematização da Análise do Conteúdo de Bardin	73
Figura 2: Esquematização dos procedimentos para a Análise do Conteúdo de Bardin (1977)	76

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Fases da pesquisa	77
Quadro 2: Principais Projetos da Secretaria de Acessibilidade da UFC	86
Quadro 3: Principais Projetos do NAI	90
Tabela 1: Estudos selecionados para a discussão	95

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSUNI – Conselho Universitário
- CONUNI – Conselho Universitário (variante da sigla usada em algumas IFES)
- DAP – Departamento de Apoio Pedagógico
- DIVTEC – Divisão Técnica (em geral vinculada a acessibilidade ou apoio técnico)
- DIVTILS – Divisão de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais
- DPMA – Departamento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
(dependendo da instituição, pode aparecer como Departamento de Promoção e Acessibilidade)
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (forma completa da sigla LDB)
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação

NA – Núcleo de Acessibilidade

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAED – Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (pode variar conforme a instituição)

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PCDs – Pessoas com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PRAE – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

SECADI/SESU – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Superior (do MEC)

SEESP – Secretaria de Educação Especial (antiga estrutura do MEC)

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFC-Inclui – Programa de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no contexto da Dissertação de Mestrado realizada como trabalho de conclusão de curso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação Acessível pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria e mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. O tema do estudo é a inclusão no ensino superior a partir da análise de acessibilidade proporcionada por projetos realizados em núcleos instituídos em Universidades Federais do Nordeste brasileiro com o objetivo de efetivar a inclusão de pessoas com deficiência.

MOTIVAÇÃO PESSOAL E INTERESSE NO ESTUDO

O interesse pelo tema da pesquisa teve origem na experiência pessoal do investigador como estudante universitário com deficiência visual. Esse interesse se ampliou a partir do trabalho do investigador como Técnico Superior, atuando na área de suporte a Tecnologia Assistiva, na Biblioteca Central e na Assessoria de Comunicação da Universidade Católica de Pernambuco, bem como nas experiências profissionais posteriores, atuando na condição de professor brailista, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e, por fim, atuando como revisor de textos em Braille na Universidade Federal do Vale do São Francisco. No entanto, a partir do exercício da atividade de revisor de textos em Braille, no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na cidade de Petrolina/PE, o investigador foi possível compreender a importância da atuação efetiva de um núcleo de acessibilidade para promover, verdadeiramente, a inclusão das pessoas com deficiência de forma ampla, não somente para os alunos com deficiência, mas, junto com toda comunidade acadêmica e o quanto as Instituições de Ensino Superior precisam avançar na promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O direito à educação de pessoas com deficiência assume caráter basilar no ordenamento jurídico nacional e em normas internacionais de direitos humanos, contemplando tratados como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 explicita esse direito em seu artigo 206, inciso I, ao estabelecer igualdade de condições para acesso e permanência no sistema escolar, e, no artigo 208, inciso III, ao assegurar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Para garantir a plena fruição desse direito no âmbito do ensino superior, faz-se necessária uma abordagem sistêmica que contemple, simultaneamente, políticas institucionais, adequação da infraestrutura física e digital e incorporação de recursos de tecnologia assistiva. Concomitantemente, devem ser promovidos programas de formação continuada de docentes, oferta de serviços de apoio individualizado e ações de sensibilização para consolidação de uma cultura institucional comprometida com o respeito às diferenças. Conforme explicam Santana e Santos (2024), a partir da efetivação dessas ações, há ampliação do ingresso e permanência de estudantes com deficiência, consolidando a equidade de oportunidades a partir da valorização da pluralidade como componente inerente ao processo educativo.

O presente estudo propõe-se a investigar e comparar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), examinando-as sob três prismas interrelacionados: a forma de implantação das ações, o grau de efetividade na garantia de direitos e a abrangência das iniciativas no triângulo universitário— pesquisa, ensino e extensão—, de modo a delinear boas práticas e eventuais lacunas na operacionalização das políticas de inclusão.

As Instituições foram escolhidas pela ambientação e trabalho do pesquisador, que ao exercer o cargo de revisador em Braille nos núcleos de acessibilidade das duas Universidades, pode acompanhar o trabalho desenvolvido pelas instituições para

garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência, bem como, as barreiras persistentes para efetivar a inclusão.

Diante da premissa de que o Núcleo de Acessibilidade da UNIVASF e a Secretaria de Acessibilidade da UFC devem integrar, com compromisso social, as funções de ensino, pesquisa e extensão e, simultaneamente, implementar políticas educacionais inclusivas que reconheçam as diferenças e as necessidades educativas específicas de cada sujeito como direito, surge a necessidade de delimitar com maior precisão o foco investigativo.

Assim, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser enunciado da seguinte forma: Em que medida as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da UNIVASF e pela Secretaria de Acessibilidade da UFC, no âmbito do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), atendem às demandas específicas dos estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, mobilizam e sensibilizam os demais atores da comunidade acadêmica para a consolidação de práticas institucionais verdadeiramente inclusivas?

Para desdobrar essa questão central, formularam-se as seguintes perguntas auxiliares:

1. Quais estratégias institucionais têm sido adotadas para viabilizar o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência em cada uma das dimensões, ensino, pesquisa e extensão?
2. De que modo essas iniciativas contemplam a formação continuada de docentes e técnicos, bem como a sensibilização de pares, familiares e demais membros da comunidade universitária?
3. Quais indicadores ou evidências de efetividade permitem aferir os avanços e identificar eventuais lacunas na operacionalização dessas políticas?

Na perspectiva de buscar as respostas para as questões formuladas, definiu-se, como objetivo geral para a pesquisa, avaliar os projetos adotados pelos núcleos de

acessibilidade de duas instituições de ensino superior de natureza pública federal, da região nordeste, em três perspectivas: implantação, efetividade e abrangência quanto ao tripé universitário. De forma específica, pretende-se identificar a estrutura administrativa dos núcleos e sua disponibilidade de recursos humanos e materiais; descrever os projetos propositivos, para além do atendimento educacional especializado, no que consiste às questões de inclusão nas universidades federais brasileiras, desenvolvidos e realizados no âmbito dos dois núcleos de acessibilidade pesquisados.

Para fins deste trabalho, considera-se o conceito de pessoas com deficiência conforme, o modelo social no qual pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que, em interação com as barreiras atitudinais e ambientais, poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Lei Nº 13.146 2015). Assim, a deficiência não se constitui necessariamente doença ou condição de invalidez, e as políticas sociais, destinadas a esse grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Para alcançar os resultados estimados com a pesquisa, o presente estudo foi estruturado em três partes de desenvolvimento. A primeira parte da investigação trata da fundamentação teórica da pesquisa. Foi feita a recuperação histórica sobre a inclusão, compreendendo que a afirmação legislativa da inclusão passou por diferentes momentos de avanços e percalços até chegar à pauta prática. Ainda, atualmente, diferentes desafios fazem parte do cotidiano escolar e universitário para a efetivação da inclusão. Barreiras atitudinais, de acessibilidade, estruturais, sociais e pedagógicas dificultam o pleno desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência. Nesse plano, foi realizada a discussão sobre os desafios que permanecem e suas formas de superação, considerando teóricos como Mantoan (2015) e Carvalho (2005/2008).

Na segunda parte foi realizada a apresentação dos caminhos percorridos para a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, quantitativa, com natureza aplicada,

com objetivo exploratório sendo realizada a partir do procedimento metodológico da revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultados artigos, dissertações e teses publicadas nos repositórios digitais Capes, Oasisbr e BDTD. Ainda, foram recuperados documentos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade do Vale do São Francisco, e da Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará

Logo, foram apresentados os instrumentos de coleta de dados e os participantes selecionados para a pesquisa, bem como, os caminhos percorridos para a análise, apresentação e discussão dos resultados alcançados.

Por fim, os resultados foram apresentados a partir de tabulações e categorizações que auxiliaram para a plena exposição de todos os achados da pesquisa. Os dados coletados foram discutidos com a literatura.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo aborda as premissas gerais da educação inclusiva e as políticas legislativas internacionais e nacionais que garantem o direito de acesso e de permanência de todas as pessoas na Educação Básica e no Ensino Superior, em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino brasileiro, sem discriminação.

Apesar de variada legislação e avanço nas questões inclusivas, ainda atualmente, é perceptível os entraves para a efetivação prática das premissas da inclusão no sistema de ensino básico regular e ensino superior.

Os desafios da educação inclusiva são numerosos e variados, refletindo a complexidade de implementar um sistema educacional que atenda eficazmente a todas as necessidades dos alunos, independentemente das suas habilidades ou deficiências.

A bibliografia empregada foi organizada para sustentar três camadas analíticas complementares: reconstrução histórica e sociopolítica da educação especial/inclusiva; fundamentação jurídico-normativa nacional e internacional; políticas, gestão e práticas pedagógicas, com ênfase em escolarização básica, ensino superior e Núcleos de Acessibilidade. Autores clássicos do campo, como Mazzotta (2011) e Mendes (2010), foram selecionados por apresentarem sínteses historiográficas amplas sobre a constituição da educação especial no Brasil, articulando períodos, políticas e concepções pedagógicas. Jannuzzi (1992, citado em Mendes, 2010) compõe o núcleo histórico para compreender o estatuto assistencial-segregador no século XIX e início do XX. Figueira (2013) e Damasceno (2010) oferecem chaves interpretativas sobre o predomínio do modelo clínico-corretivo e sobre a organização escolar tradicional, essenciais para explicar a persistência de dispositivos de normalização.

Para a Primeira República e o ciclo de modernização conservadora, Fausto (2019) sustenta a contextualização político-econômica do sistema elitista e regionalmente assimétrico; Ferreira (1992) ilumina o Estado Novo e sua racionalidade de padronização, situando a escola como instrumento de unificação ideológica. Gaspari

(2002) contribui ao enquadramento do período autoritário posterior e seus efeitos sobre a gestão educacional.

Campos (2003) permite qualificar a inflexão trazida por Helena Antipoff, situando ganhos pedagógicos sem dissociá-los da segmentação institucional. No campo da formação docente e das políticas setoriais no século XX, Bueno (2002) e Garcia (2004) subsidiam a análise da insuficiência formativa e da dualidade entre rede regular e instituições filantrópicas. Boarini (2003) sustenta a crítica à filantropização do atendimento, enquanto Moreira e Cabral (2021) atualizam a leitura sociológica da deficiência como desvio, aspecto necessário para evidenciar continuidades históricas na exclusão.

Os documentos internacionais compõem o fundamento de validade normativa da inclusão: Declaração Universal de 1948 e Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (ONU) demarcam universalidade de direitos. Unesco (1990) e, sobretudo, Declaração de Salamanca (1994) foram escolhidas por estabelecerem a virada conceitual para sistemas educacionais inclusivos, balizando direitos de acesso, participação e aprendizagem em escolas comuns. No plano interno, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009 eleva a educação inclusiva a patamar constitucional, justificando seu destaque.

O corpo legislativo brasileiro foi mobilizado com progressão cronológica para demonstrar trajetórias de reconhecimento e tensionamentos: LDB 4.024/1961 e Lei 5.692/1971 registram a presença da educação especial ainda sob chave segregadora; a Constituição de 1988 redefine a educação como direito de todos e introduz igualdade de condições de acesso e permanência; o ECA (1990) densifica o dever estatal de garantir oportunidades escolares. A LDB 9.394/1996 consolida a educação especial como modalidade na rede regular; Lei 10.098/2000 e Decreto 5.296/2004 estruturam acessibilidade; Lei 10.436/2002 (Libras) e portarias correlatas qualificam comunicação e formação; PNE 2001 e 2014 (Lei 13.005/2014) oferecem metas e mecanismos de indução; Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (AEE) e Diretrizes Curriculares 2010 orientam oferta complementar/suplementar; Decreto 7.612/2011 (Viver sem Limite) articula políticas intersetoriais; Lei 12.764/2012 (TEA) protege matrícula e atendimento; Lei

13.409/2016 reserva vagas para pessoas com deficiência no ensino superior; Lei 13.146/2015 (LBI) atualiza definição de deficiência sob o modelo social e consolida a educação inclusiva como dever do sistema. Macedo et al. (2014) e SECADI/SESU (2013) foram incorporados para interpretar a passagem dessas normas a diretrizes operacionais.

Para sustentar a dimensão pedagógica e ética da inclusão, Mantoan (2015) foi eleita como referência estruturante, por integrar currículo, avaliação e participação como eixos de escolarização comum. Carvalho (2005; 2008) oferece aparato conceitual sobre exclusões atitudinais, políticas e conceituais, útil para analisar barreiras não visíveis e a necessidade de reorientação institucional. Venâncio (2017) ajuda a explicitar a passagem do assistencialismo à cidadania e o enfrentamento do capacitismo. Strieder & Nogaro (2016) conferem densidade filosófica à defesa da diferença como princípio da educação inclusiva.

No ensino superior, a composição bibliográfica buscou equilibrar história institucional, governança e democratização do acesso. Neves (2002) reconstrói a estrutura do sistema (organização institucional, níveis e finalidades), justificando seu uso no enquadramento do subsistema universitário. Barreto (2007) problematiza autonomia universitária e gestão, aspecto central para políticas inclusivas. Silva e Silva (2022), Souza (2019) e Souza & Miranda (2019) foram mobilizados para discutir desigualdades de acesso e permanência, tensões entre públicas e privadas e efeitos da meritocracia sobre trajetórias estudantis. Ilhéu (2019) e pareceres do CNE (2020) apoiam a leitura de vulnerabilidades recentes, inclusive as intensificadas na pandemia. Ferreira (2020) e Rezende (2021) fundamentam as ações afirmativas como instrumentos de justiça distributiva; Almeida e Araújo (2020) e Ferreira et al. (2021) atualizam o debate sobre capacitismo institucional e operacionalização cotidiana da inclusão; Carvalho; Menezes e Pagni (2022) articulam ensino, pesquisa e extensão como tríade de uma universidade inclusiva.

Com foco na implementação nas IES, foram selecionados estudos empíricos e análises de política pública. Brasil/MEC (2013) registra os parâmetros e resultados iniciais do Programa Incluir e da política de acessibilidade. Melo (2015; 2016) documenta

investimentos e arranjos organizacionais; Cabral e Melo (2017) e Pletsch e Melo (2017) examinam regulações internas, composição de equipes e tensões entre normatização e efetividade. Nogueira e Oliver (2018), Ciantelli e Leite (2016) e Manzini (2005) ancoram a discussão sobre equipes multiprofissionais, formação continuada e adaptação curricular e avaliativa orientada por princípios universais de aprendizagem.

Para a dimensão escola-sala de aula e a mediação docente, o corpus inclui pesquisas que tratam de planejamento, apoio e práticas colaborativas: Neves, Rahme e Ferreira (2019) sobre recursos e mediações pedagógicas; Poker, Martins e Giroto (2016) sobre desafios do professor na conciliação entre objetivos da turma e singularidades; Morgado e Fiscarelli (2016) e Carneiro e Uehara (2016) sobre procedimentos institucionais, planejamento e mediação com gestores; Borges (2016) e Freire (2008) para sustentar a centralidade dos direitos e da participação na formação humanista, dialogando com a ética da inclusão. Witeze (2016) e Aporta (2016) foram incorporados para interpretar o PNE 2014 e a LDB 1996 sob a ótica da operacionalização curricular, da formação continuada e dos dispositivos de permanência estudantil. Com isso, apresentam-se as discussões teóricas acerca da temática da pesquisa.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A trajetória da educação voltada às pessoas com deficiência no Brasil reflete os diversos momentos históricos e os valores sociais, políticos e culturais predominantes em cada época. Durante o período colonial, a presença das pessoas com deficiência era geralmente interpretada à luz de crenças religiosas que as associavam à expiação de pecados, à punição divina ou à necessidade de caridade. Essa compreensão contribuiu significativamente para o estabelecimento de uma cultura assistencialista, em que as necessidades educacionais dessa população eram invisibilizadas ou consideradas irrelevantes.

A Igreja Católica, principal instituição educadora da época, monopolizava o saber e o ensino, direcionando seus esforços às elites sociais e relegando os grupos considerados

“improdutivos”, como as pessoas com deficiência, à exclusão sistemática. A ausência de políticas públicas educacionais e de um olhar humanizado e pedagógico contribuía para o reforço de uma lógica excludente e estigmatizante (Mazzotta, 2011).

A exclusão das pessoas com deficiência do processo educacional também pode ser compreendida a partir da perspectiva histórica. Os períodos colonial e imperial foram marcados por iniciativas pontuais e fragmentadas, muitas vezes sustentadas por discursos médicos, religiosos e moralizantes, que negavam a essas pessoas o direito à escolarização. A sociedade brasileira daquela época considerava a deficiência como um desvio que precisava ser corrigido ou controlado, e não como uma característica da diversidade humana. Por isso, os poucos espaços educacionais que surgiram destinavam-se mais a manter essas pessoas em instituições fechadas do que a integrá-las à vida social. O ensino era privilégio das elites e as pessoas com deficiência eram vistas como sujeitos tutelados, incapazes de exercer sua cidadania de forma autônoma. A caridade substituía o direito, e a tutela institucionalizada impedia o desenvolvimento de qualquer perspectiva inclusiva real (Jannuzzi, 1992, citado em Mendes, 2010).

Foi somente a partir do século XIX que o Brasil deu início às primeiras experiências institucionais formais na área da educação especial, marcando o surgimento de uma preocupação mais visível, ainda que limitada, com o atendimento educacional das pessoas com deficiência. A criação no período imperial do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos localizados no Rio de Janeiro, foi inspirada em modelos europeus e configurou uma tentativa de inserção social desse grupo por meio da educação. Contudo, tais instituições tinham como foco principal a adaptação das pessoas aos padrões normativos da sociedade, e não a transformação do meio para promover inclusão. Além disso, a escassez de metodologias pedagógicas apropriadas, a ausência de formação docente especializada e os recursos limitados restringiam o alcance e a efetividade dessas propostas. O caráter ainda segregador dessas iniciativas fazia com que a inclusão permanecesse simbólica e não estruturante (Mendes, 2010).

Nesse diapasão, é possível observar que a criação de instituições especializadas durante o período imperial não significou a ruptura com práticas segregadoras, mas sim a institucionalização de uma lógica médica e corretiva da deficiência. O modelo predominante era o clínico, centrado na reabilitação e na normalização do corpo, com pouca ou nenhuma ênfase no reconhecimento da subjetividade, dos direitos e das potencialidades das pessoas com deficiência. A concepção de inclusão era praticamente inexistente, e os sujeitos eram preparados para desempenhar papéis sociais muito limitados, geralmente subordinados. A educação oferecida era fragmentada, pouco contextualizada e não promovia o empoderamento ou a autonomia. Esse modelo reforçava estigmas ao invés de construir caminhos para a valorização da diversidade e da convivência em ambientes educacionais comuns (Figueira, 2013).

Do ponto de vista da estrutura e da organização pedagógica da escola, o paradigma educacional brasileiro permaneceu preso, por muito tempo, a um modelo tradicional e excludente, baseado na homogeneização dos sujeitos e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o projeto pedagógico das escolas não reconhecia a diferença como um valor, mas como um problema a ser corrigido. A ausência de políticas públicas efetivas, de currículos flexíveis e de formação continuada para professores impedia o avanço rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. As práticas pedagógicas eram incapazes de atender à pluralidade dos alunos, e a deficiência continuava sendo vista como uma limitação do indivíduo, e não como um desafio à escola e à sociedade. A superação desse cenário exige uma mudança estrutural, capaz de transformar as bases da organização escolar e de promover uma abordagem crítica, emancipatória e acolhedora da diversidade (Damasceno, 2010).

Dessa forma, observa-se que a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, desde o período colonial até o final do Império, foi marcada por práticas assistencialistas, visões excludentes e iniciativas pontuais que, embora pioneiras, não romperam com a lógica da segregação social. A ausência de políticas públicas efetivas, a influência religiosa sobre o sistema educacional e a adoção de modelos europeus sem a devida contextualização revelam um cenário de invisibilidade e marginalização

das pessoas com deficiência, cuja escolarização era, em muitos casos, negada ou limitada a processos de adaptação social.

1.1.1 PRIMEIRA REPÚBLICA

O início do século XX no Brasil foi atravessado por um processo de estruturação republicana e por profundas transformações políticas, econômicas e sociais que impactaram diretamente a educação. A Primeira República (1889–1930), embora instaurasse uma nova ordem política, manteve estruturas sociais excludentes, reproduzindo desigualdades e limitando o acesso ao ensino a uma pequena parcela da população. Nesse período, consolidou-se um sistema educacional elitista, profundamente marcado por desigualdades regionais e por uma concepção de ensino voltada à manutenção da ordem vigente, excluindo amplamente as pessoas com deficiência do processo educacional (Fausto, 2019).

A deficiência era compreendida como um desvio da norma, justificando a separação dos sujeitos do convívio educacional regular. Essa concepção, baseada em pressupostos antropológicos e sociais da época, atribuía à pessoa com deficiência uma posição marginalizada, sem reconhecimento de sua potencialidade ou direito pleno à educação (Moreira & Cabral, 2021). Assim, mesmo diante de uma incipiente ampliação do ensino primário, as pessoas com deficiência continuavam a ser excluídas sistematicamente. A escolarização era pensada para os “aptos”, enquanto os “desviantes” eram destinados a instituições segregadoras ou, na maioria das vezes, ao completo abandono escolar.

Com o avanço da psicopedagogia, foram introduzidos instrumentos científicos como os testes de inteligência, utilizados para classificar estudantes e identificar supostas anormalidades cognitivas. A aplicação da escala Binet-Simon, por Clemente Quaglio, em 1913, levou à constatação de que cerca de 13% das crianças examinadas apresentavam algum tipo de “anormalidade de inteligência”. Essa avaliação serviu de base para a criação de classes e escolas especiais, reforçando o afastamento dos alunos com deficiência das instituições regulares de ensino (Mendes, 2010). Aqueles

considerados com deficiências mais severas eram excluídos por completo do acesso à educação.

Ao lado da psicopedagogia, o movimento higienista ganhou força e passou a moldar diversas políticas sociais, incluindo as educacionais. Com base em princípios positivistas, o higienismo buscava ordenar a sociedade a partir do controle dos corpos e da normatização dos comportamentos. A educação especial, nesse contexto, foi institucionalizada como um espaço à parte, no qual os alunos com deficiência eram alocados sob a justificativa de necessitarem de um ambiente diferenciado para aprender (Mendes, 2010). Essa organização não objetivava a inclusão, mas sim o controle e a normalização dos sujeitos considerados desviantes.

As publicações da época refletiam e reforçavam essa lógica. Obras como *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de Clemente Quaglio (1913), e *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto (1928), sistematizavam os primeiros discursos sobre educação especial no Brasil, mas baseavam-se em uma concepção patologizante da deficiência. Em vez de defender a adaptação do ensino e a valorização da diversidade, esses textos legitimavam práticas de exclusão, naturalizando a segregação escolar (Mendes, 2010).

Nesse cenário, a atuação de Helena Antipoff representou um marco importante para a educação especial no Brasil. Após sua chegada ao país, em 1929, Antipoff desenvolveu experiências pedagógicas inovadoras, como a criação do Laboratório de Psicologia Aplicada e da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Suas propostas, baseadas na pedagogia ativa e no diagnóstico psicológico, promoveram avanços significativos no atendimento às crianças com deficiência. No entanto, essas experiências ainda se inseriam em um contexto de segmentação institucional, sem romper completamente com a lógica da separação (Campos, 2003).

Apesar dos avanços pontuais, a Primeira República permaneceu marcada por altos índices de analfabetismo e por uma estrutura educacional voltada à reprodução das desigualdades. As reformas educacionais da década de 1920 buscaram ampliar o acesso à escola primária, mas privilegiaram a quantidade em detrimento da qualidade.

A configuração da educação especial nas primeiras décadas do século XX, portanto, refletia a combinação entre avanços científicos, ideologias excludentes e ausência de políticas inclusivas. A deficiência era vista como um problema a ser corrigido ou isolado, e não como uma expressão da diversidade humana. A lógica classificatória e higienista, aliada à estrutura elitista do sistema educacional, resultou na consolidação de práticas institucionalizadas de exclusão (Moreira & Cabral, 2021).

Ainda que o período tenha testemunhado os primeiros passos da educação especial como campo estruturado no Brasil, esses passos foram dados sob bases segregadoras. A ideia de uma educação como direito universal ainda estava distante da realidade vivida pelas pessoas com deficiência. Contudo, as tensões geradas por esses modelos e a emergência de novas demandas sociais criariam o terreno para reconfigurações significativas nas décadas seguintes. A Revolução de 1930 e o governo Vargas inaugurariam uma nova etapa no debate educacional brasileiro, com implicações diretas para a inclusão, a cidadania e a consolidação de direitos no campo da educação especial.

1.1.2 ESTADO NOVO

O período do Estado Novo configurou-se como um momento de consolidação de práticas autoritárias no campo educacional brasileiro. A educação passou a ser concebida como instrumento de unificação ideológica e de fortalecimento do projeto nacionalista do regime. Nesse contexto, o Estado impôs uma lógica de padronização dos sujeitos e de apagamento das diferenças, promovendo um modelo educacional voltado à homogeneização cultural e social.

A instrumentalização da educação para fins políticos afastou-a de seu potencial emancipador. A escola, nesse modelo, funcionava como mecanismo de controle e de reprodução de valores alinhados ao poder central. A diversidade humana, longe de ser considerada um elemento enriquecedor do processo educativo, era vista como obstáculo à ordem e à funcionalidade do sistema (Mendes, 2010).

Dentro dessa lógica, a deficiência foi incorporada ao discurso da anormalidade, sendo tratada como desvio a ser corrigido, neutralizado ou apartado da vida escolar comum. A resposta institucional baseou-se em práticas de segregação e assistencialismo, afastando as pessoas com deficiência dos espaços de escolarização pública e relegando seu atendimento a esferas externas ao Estado (Moreira; Cabral, 2021).

As ações públicas voltadas à educação especial foram esparsas e desarticuladas. A ausência de uma política específica e estruturada abriu espaço para a atuação de organizações não estatais, que assumiram, de maneira fragmentada e desigual, o atendimento das pessoas com deficiência. A filantropia, amparada em valores religiosos e morais, passou a ser o principal agente no campo da educação especial (Jannuzzi, 1992).

Essa delegação da responsabilidade estatal à filantropia consolidou um modelo de atenção baseado na lógica da caridade e do cuidado, e não na perspectiva dos direitos educacionais. As instituições privadas especializadas passaram a ocupar um lugar central, mas sua atuação, embora relevante em termos históricos, pouco contribuía para a construção de uma educação democrática e inclusiva (Boarini, 2003).

Ao mesmo tempo, o sistema público de ensino mantinha-se estruturado em moldes excludentes, beneficiando majoritariamente os grupos sociais que já detinham privilégios. A dualidade do sistema educacional se agravava: de um lado, escolas formais destinadas à formação das elites e de outro, espaços paralelos para sujeitos considerados fora da norma, como era o caso das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011).

As reformas educacionais promovidas no período, com foco na racionalização do ensino e na formação técnica voltada ao desenvolvimento nacional, deixavam de contemplar a pluralidade dos estudantes. A normatividade pedagógica imposta não reconhecia a diferença como parte constituinte do processo educativo, e a escola tornava-se cada vez mais um espaço de conformação social (Ferreira, 1992).

O modelo educacional vigente se sustentava sobre uma concepção meritocrática e produtivista, em que o rendimento e a eficiência se tornavam critérios centrais. Nesse

cenário, os sujeitos com deficiência eram percebidos como inadequados ao ritmo e às exigências da escola comum, sendo naturalizada sua exclusão por meio da criação de classes especiais ou do deslocamento para instituições específicas (Moreira; Cabral, 2021).

O crescimento de instituições especializadas, ainda que representasse uma expansão do atendimento, não rompeu com os pressupostos excludentes do sistema. Ao contrário, reforçou a lógica da separação institucional, legitimada por discursos técnico-científicos que vinculavam deficiência à incapacidade e ao fracasso escolar (Mazzotta, 2011).

A filantropia, embora preenchesse uma lacuna deixada pelo Estado, acabou por consolidar práticas que desresponsabilizavam o poder público. Ao atuar em nome da solidariedade e da moral cristã, essas instituições mantinham os sujeitos com deficiência em espaços de cuidado e proteção, mas os distanciavam da vivência escolar democrática, restringindo suas possibilidades de formação integral (Mendes, 2010).

A manutenção desse modelo excludente teve consequências duradouras. A organização da educação especial fora da estrutura pública reforçava a ideia de que esses sujeitos pertenciam a um sistema à parte, limitado, assistencial e não comprometido com o desenvolvimento das potencialidades. A escola pública permanecia alheia à questão da inclusão, perpetuando desigualdades históricas e estruturais.

Mesmo as pequenas iniciativas de criação de classes especiais dentro de escolas públicas não representaram uma real inclusão. Tratava-se de adaptações que preservavam a separação interna, reafirmando a ideia de que a deficiência deveria ser tratada isoladamente, sob supervisão especializada e com currículos diferenciados, descolados das práticas pedagógicas regulares (Boarini, 2003).

Assim, o Estado Novo deixou como legado um sistema educacional marcado pela fragmentação e pela hierarquização de sujeitos. A deficiência não foi incorporada às políticas públicas de forma significativa, e o atendimento educacional especializado

permaneceu à margem do sistema. A exclusão, naturalizada e institucionalizada, continuaria a organizar a estrutura da educação especial nas décadas seguintes.

Essa configuração do período evidencia como a educação foi mobilizada como instrumento de exclusão, ao mesmo tempo em que se promovia um discurso de modernização e progresso. As contradições entre o ideal de desenvolvimento e a realidade da marginalização educacional revelam a complexidade do processo histórico que envolveu a formação da educação especial no Brasil.

A próxima etapa histórica, marcada pela ditadura civil-militar, dará continuidade a essa lógica segregadora, mas com novos elementos: a ampliação de instituições especializadas, o início da profissionalização docente voltada à educação especial, e a tentativa de integração parcial. É a esses desdobramentos que se volta à próxima seção.

1.1.3 SEGUNDA REPÚBLICA

O período da Segunda República, compreendido entre 1945 e 1964, foi marcado por transformações importantes na sociedade brasileira, impulsionadas pelo processo de redemocratização após o fim do Estado Novo. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um direito social e um instrumento de desenvolvimento nacional, aparecendo com destaque nas agendas políticas. No entanto, mesmo diante dos avanços legais, a educação das pessoas com deficiência permaneceu como responsabilidade secundária e periférica dentro do sistema educacional.

A promulgação da Constituição de 1946 foi um marco legal significativo ao estabelecer a educação como direito de todos e ao instituir a obrigatoriedade do ensino primário. Ainda assim, essa conquista não se traduziu em políticas públicas que incluíssem efetivamente as pessoas com deficiência. Persistiam obstáculos estruturais e culturais que naturalizavam sua exclusão e reforçavam modelos de atendimento segregadores (Mendes, 2010).

O atendimento educacional especializado permaneceu concentrado em instituições filantrópicas e privadas, como a Sociedade Pestalozzi e a APAE. Essas organizações

desempenharam papel relevante ao oferecer alguma forma de escolarização às pessoas com deficiência, mas o fizeram sob uma lógica assistencialista, baseada na caridade e na proteção, afastada da concepção de educação como direito (Garcia, 2004).

As práticas escolares desenvolvidas nesse contexto estavam ancoradas em uma visão de deficiência como limitação intransponível. A resposta institucional era a separação, com a manutenção desses sujeitos em espaços paralelos à escola comum. A diferença era compreendida como incapacidade, justificando a segregação como medida pedagógica supostamente necessária (Boarini, 2003).

Na tentativa de responder às demandas crescentes por atenção à educação especial, o governo federal criou campanhas voltadas a públicos específicos. A Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960, foram os principais exemplos. Essas ações, apesar de representarem avanços, não alcançaram grande efetividade, pois careciam de políticas de base, financiamento adequado e profissionais preparados (Mendes, 2010).

As campanhas governamentais não se articularam a uma proposta de reestruturação do sistema educacional, mantendo o atendimento especializado como política de exceção. A deficiência continuava a ser tratada como questão isolada, cuja resolução dependia de esforços paralelos e não da transformação da escola pública em espaço inclusivo (Garcia, 2004).

No interior das escolas públicas, multiplicaram-se as chamadas “classes especiais”, vistas como alternativas práticas para acolher alunos com deficiência. Contudo, essas turmas apenas reforçavam a separação, desconsiderando as possibilidades de convivência e aprendizagem compartilhada. O modelo adotado privilegiava a contenção e a homogeneização interna, afastando os estudantes com deficiência do currículo comum (Boarini, 2003).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), em 1961, representou um marco legislativo ao incluir, pela primeira vez, a educação especial no

sistema legal brasileiro. Os artigos 88 e 89 reconheciam a necessidade de atendimento às especificidades das pessoas com deficiência, mas a redação da lei deixava espaço para que esse atendimento ocorresse em instituições separadas e não integradas ao sistema regular (Mendes, 2010).

A inclusão da educação especial na LDB de 1961 foi, ao mesmo tempo, um avanço e uma reafirmação da exclusão. Ainda que reconhecesse a existência de um público com necessidades educacionais específicas, a lei não propôs estratégias para sua inserção na escola comum. Assim, legitimou a continuidade de práticas segregadoras sob o manto da legalidade.

A ausência de articulação entre as normativas educacionais e a realidade das escolas públicas resultou na permanência de um modelo dual. As instituições especializadas, privadas e filantrópicas continuaram sendo a principal via de atendimento para pessoas com deficiência, ao passo que a escola pública regular permanecia excludente e despreparada para acolhê-las (Garcia, 2004).

Além disso, a carência de formação específica para professores, a escassez de recursos pedagógicos e a inexistência de metodologias inclusivas comprometeram a efetividade de qualquer tentativa de democratização da educação para pessoas com deficiência. O sistema educacional reproduzia desigualdades e mantinha os sujeitos com deficiência em posição subalterna (Boarini, 2003).

A estrutura da escola pública, nesse período, refletia uma concepção social que priorizava a adaptação à norma e à produtividade. A deficiência era concebida como entrave ao desenvolvimento escolar, e a exclusão era legitimada como mecanismo de preservação do rendimento institucional e da eficiência educacional (Mendes, 2010).

Mesmo os discursos progressistas que defendiam a expansão do acesso à educação não contemplavam, de forma efetiva, os sujeitos com deficiência. A prioridade era dada à escolarização das massas e à formação de mão de obra para o crescimento industrial, em detrimento de políticas de inclusão educacional ampla e integral (Gaspari, 2002).

Assim, embora o período da Segunda República tenha promovido avanços importantes no campo legislativo, como a Constituição de 1946 e a LDB de 1961, além da criação de campanhas voltadas à educação especial, esses marcos não romperam com a lógica assistencialista e segregadora. As pessoas com deficiência permaneceram excluídas da escola comum e dependentes de instituições privadas, evidenciando a necessidade de uma política pública mais robusta e verdadeiramente inclusiva.

A próxima etapa, vivida sob o regime militar instaurado em 1964, será marcada pela centralização das políticas educacionais e pela criação de estruturas estatais voltadas à educação especial. Ainda assim, a perspectiva inclusiva continuaria sendo negligenciada, em nome de uma integração parcial e institucionalizada. É o que será analisado na próxima seção.

1.1.4 PERÍODO DITATORIAL

O período da ditadura militar no Brasil (1964–1985) foi caracterizado pela centralização autoritária do poder, repressão aos movimentos sociais e controle ideológico das instituições. No campo educacional, as reformas implementadas foram orientadas para a modernização técnico-instrumental do ensino, com ênfase na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, conforme exigiam os interesses do modelo desenvolvimentista em curso. Nesse cenário, a educação de pessoas com deficiência permaneceu marginalizada e inserida em um modelo assistencialista e segregador, com pouca inserção nas políticas educacionais regulares (Mazzotta, 2011).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora tenha ampliado a obrigatoriedade escolar e reconhecido, ainda que de forma genérica, a existência de vasto grupo da educação especial, a legislação manteve uma lógica de “tratamento especial” fora da rede comum de ensino. A LDB de 1971 reforçou a criação de classes e escolas especiais, institucionalizando a separação entre os estudantes com e sem deficiência (Mendes, 2010). O discurso oficial da época associava a deficiência a uma condição permanente de incapacidade, legitimando práticas pedagógicas segregadoras e reforçando

estigmas sociais (Jannuzzi, 1992). A legislação desse período representava mais um aparato legal de exclusão do que uma política efetiva de inclusão educacional.

Em 1973, o governo federal criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O órgão foi responsável pela elaboração de diretrizes e pela coordenação de políticas nacionais voltadas à educação de pessoas com deficiência, além de promover a formação de professores (Boarini, 2003). A atuação do CENESP, contudo, priorizou a constituição de classes especiais e instituições separadas, adotando uma abordagem que reforçava a segregação. O CENESP foi criado em consonância com os princípios tecnocráticos da ditadura, sendo mais voltado à normatização e ao controle do que à promoção de uma educação emancipadora (Boarini, 2003). As políticas formuladas nesse período estavam ancoradas em uma visão de tutela e caridade, considerando a educação especial como uma ação paralela, e não integrada, ao sistema educacional regular.

A responsabilidade pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência se mantendo fortemente no setor filantrópico. Entidades como as APAEs e as Sociedades Pestalozzi passaram a ocupar papel central no atendimento a esse público, atuando em parceria com a assistência social e não com a educação pública (Mazzotta, 2011). O financiamento dessas instituições reforçava o caráter não estatal da política de educação especial, além de perpetuar a visão assistencialista da deficiência (Boarini, 2003). Esse modelo, embora tenha possibilitado certo aumento de vagas, consolidou um sistema paralelo, marcado pela fragmentação e pela exclusão dos sujeitos com deficiência.

A segregação impediu a vivência da diversidade na escola regular, reforçando estigmas e dificultando o desenvolvimento de políticas inclusivas (Figueira, 2013). A formação de professores especializados começou a ser estruturada nesse período, mas foi insuficiente e mal distribuída, concentrada em grandes centros urbanos (Bueno, 2002). A ausência de formação adequada dificultava a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação docente foi pensada dentro de uma lógica tecnicista, voltada para o diagnóstico e a adaptação, e não para o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo (Mendes, 2010).

A escassez de recursos pedagógicos e a falta de acessibilidade também comprometiam o atendimento educacional, tanto nas instituições especializadas quanto nas poucas experiências existentes na rede regular (Mazzotta, 2011). Dessa forma, a política educacional da ditadura institucionalizou a exclusão ao organizar a educação especial em moldes segregadores. A deficiência continuava sendo compreendida como um desvio, a ser tratado fora do convívio com os demais alunos. A estrutura legal e administrativa servia para justificar a exclusão, mantendo os sujeitos com deficiência longe das oportunidades educacionais plenas.

1.2 INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A legislação que afirma a educação inclusiva é marcada, tanto por documentos internacionais quanto nacionais. A superação das práticas da exclusão vai ao encontro à principal finalidade da educação, de construir uma sociedade fundamentada pelos princípios da justiça, da equidade e igualdade, porém, fatores de ordem política, cultural e social, por vezes, se interpõe para a concretização dos objetivos da inclusão no âmbito educacional (Macedo et al., 2014).

O processo de inclusão se iniciou no ano de 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos que garantiu o direito de acesso e permanência no ensino de todas as pessoas, sem discriminar condições (Organização das Nações Unidas, 1948). Os países das Nações Unidas adotaram os direitos da criança e do adolescente a partir do ano de 1959 e gradativamente a maioria dos países reconheceu os direitos da criança, como o acesso à educação e lazer, além de cuidados: “[...] em decorrência da busca pela proteção de direitos de crianças e adolescentes no âmbito internacional, a partir do final do século XIX e início do século XX, os Estados nacionais reconheceram gradativamente os direitos da criança e do adolescente” (Custódio & Moreira, 2015, p. 225).

O primeiro princípio da Declaração dos Direitos da Criança (1959) afirma a universalidade para o acesso aos direitos declarados no documento:

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (Organização das Nações Unidas, 1959, princ. 1).

Compreende-se, assim, que todas as crianças, indiscriminadamente, têm garantia institucionalizada no plano global sobre os direitos previstos no referido documento. O segundo princípio garante as condições, propiciadas por leis ou outras instrumentalizações de proteção social, para que a criança possa se desenvolver fisicamente, espiritualmente, moral, mental e socialmente, de forma sadia, mantendo a sua dignidade e liberdade (Organização das Nações Unidas, 1959).

O terceiro princípio diz respeito ao direito da criança de receber um nome ao nascer e fazer parte de uma nacionalidade, já o quarto princípio garante o acesso à saúde e proteção para a criança e mãe para poderem ser assistidas pela previdência social, sendo assim: “A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas” (Organização das Nações Unidas, 1959, p. 1).

O princípio número 5 afirma o direito da inclusão nos processos educacionais e sociais, independentemente de suas necessidades e condições físicas e mentais. Nesse sentido, houve a reafirmação do direito de inclusão da criança no decorrer dos anos em outros documentos que abordaram o tema (Mantoan, 2015).

Em vista disso, a educação inclusiva foi afirmada pela legislação internacional por meio, primeiramente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos criada pela Organização das Nações Unidas, pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca de 1994, fazendo parte das esferas nacionais de diversos países (Organização das Nações Unidas, 1959; Unesco, 1990/1994).

Diante disso, percebe-se que falar de educação inclusiva é reafirmar a inclusão para todos os alunos, é partir de princípios humanísticos de que é nas diferenças que todos são iguais. Partilhando desse pensamento é que foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde a ONU, a UNESCO, alguns países envolvidos e o Banco Mundial afirmaram a preocupação e se comprometeram com a educação inclusiva (Unesco, 1990/1994).

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), o art. 3º determina a universalização do acesso com promoção da equidade, combinadas à melhoria da qualidade e à adoção de medidas efetivas de redução das desigualdades, de modo a garantir a todas as crianças, jovens e adultos oportunidades de alcançar e manter um padrão mínimo de aprendizagem, com atenção explícita a grupos historicamente excluídos, inclusive pessoas com deficiência. A efetivação desse comando articula-se ao próprio texto da Declaração, que prevê a diversificação de meios e modalidades, o aperfeiçoamento do ambiente de aprendizagem e o fortalecimento de parcerias entre família, comunidade, sistemas de ensino, outras pastas governamentais e organismos de cooperação, compondo um arranjo intersetorial para tornar exequível o direito educacional (UNESCO, 1990).

No ano de 1994, na cidade de Salamanca – Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, pela UNESCO. Dessa conferência nasceu a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, sendo que esse documento foi responsável por lançar a luz sobre as questões de inclusão na escola regular (Unesco, 1994).

Com isso, conforme a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), crianças com deficiência e crianças com altas habilidades/superdotação; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados devem ter sua garantia total de acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais, a educação de qualidade.

Nota-se, assim, que a Declaração de Salamanca (1994) envolve não apenas as categorias relacionadas à deficiência, altas habilidades e condutas típicas. Ela vai além, englobando as diferentes etnias, culturas e grupos que normalmente ficam à margem da sociedade.

Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/ com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também (Carvalho, 2005, pp.3-4).

O documento enfatiza a necessidade das crianças e jovens aprenderem juntos, superando as diferenças. Reafirma que toda criança tem direito à educação e complementa sobre a importância da oportunidade de atingir e manter o nível adequado de escolaridade. Assim, a escola precisa fornecer meios para que os estudantes inseridos nos processos de ensino e de aprendizagem sejam encarados como iguais em direitos e capacidades, respeitando a diversidade na aplicação de metodologias pedagógicas e ensino centrado no estudante, que deem respostas positivas para a aprendizagem de forma tanto única quanto coletiva (Unesco, 1994).

1.2.1 A INCLUSÃO NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS

No Brasil, no ano de 1961, a Lei nº 4.024/61 propôs pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - o direito dos “excepcionais” à educação dentro do sistema geral de ensino. 10 anos mais tarde, a Lei n.º 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, não ocasionou a organização de um sistema de ensino qualificado a atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acabou enrijecendo o direcionamento dos estudantes para as classes e escolas especiais, de modo a definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais e, os que se encontram em atraso relevante quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1961, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1961, passou a objetivar a inserção social e educacional das pessoas com deficiência, porém, em caráter de atendimento excepcional especializado, e é reafirmada pela LDB de 1971. Neste cenário, a positivação da educação inclusiva na legislação brasileira, ocorreu pela Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, que se fundamentou pelos Direitos Humanos e para a educação estipulou o acesso e qualidade para todos, sem discriminação (Brasil, 1988).

A Lei n. 7.853 do ano de 1989 e a Lei n.º 8.069, de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente complementaram as provisões para que a inclusão escolar fosse reconhecida como direito fundamental no Brasil (Brasil, 1988/1989/1990). Apenas a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã iria modificar o caráter assistencialista da cidadania das pessoas com deficiência. Essas pessoas passaram a ser vistas como potencialmente capazes de executar tarefas produtivas e serem economicamente ativos (Venâncio, 2017).

Pela Constituição Federativa de 1988, o Brasil fundamentou a educação em consonância com os parâmetros da acessibilidade e inclusão, dispondo no seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que teriam por responsabilidade, no trabalho colaborativo, promover uma educação pautada na formação cidadã (Brasil, 1988).

No ano 1990, entrou em vigência, no Brasil, a lei n. 8.069, na qual o seu capítulo IV aborda a situação da educação sobre o parâmetro de igualdade de acesso e condições de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes (Brasil, 1990). A escola passou a afirmar a diversidade como valor e quebrar os padrões de homogeneidade comportamentais ou físicos como parâmetros de normalidade. Em 1994, a Lei 10.098/1994 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 1994).

Nesse contexto, Venâncio (2017) afirma que o contexto geral do Brasil era de afirmação dos princípios democráticos e da construção de uma sociedade com maior equidade e justiça social, o que significou campo fértil para as ideias inclusivas que estavam a ser afirmadas na legislação do país. E nesse sentido, foi, também, fundamentada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, passando a contemplar a inserção dos alunos introduzidos na Educação Especial para o ensino regular (Brasil, 1996).

Os documentos que afirmaram a inclusão perpassavam a visão de tolerância para conscientizar sobre a ética da inclusão:

No que tange às pessoas que apresentam necessidades especiais decorrentes de uma situação de deficiência ou não, acreditamos que a tolerância - como uma espécie de favor, de gentileza em “aguentar” sua presença -, ao lado do respeito à diferença, como forma de aceitação passiva do Outro-, estão no conjunto de práticas de moralismo abstrato e utópico e na contramão da ética da inclusão. A igualdade de oportunidades é outra expressão que merece as nossas reflexões, particularmente porque consta de mandamentos legais e dos documentos nacionais e internacionais que nos apontam diretrizes para a educação inclusiva. O princípio geral é o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e,

nela, exercitar a sua cidadania, aprendendo e participando (Carvalho, 2005, p. 2).

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contém os princípios norteadores para a adaptação da escola e dos profissionais da educação à implementação efetiva das políticas pedagógicas inclusivas e garante adequações estruturais e de métodos de ensino para atender os estudantes, conforme a demanda da sua necessidade (Brasil, 1996).

O documento enfatiza, ainda, que a inclusão nas redes de ensino regular não é a única opção para o estudante com necessidades educacionais específicas, não excluindo, portanto, instituições como a APAE e a Associação Pestalozzi, conhecidas tradicionalmente por lidar com estas questões socioeducacionais (Brasil, 1996).

Ainda nesse sentido, a LDB/1996 afirma a possibilidade de alterar o ciclo de ensino adaptando-o às condições do estudante - caso de restrições mentais e superdotados - e garantindo assistência especializada nas redes de ensino regular, bem como o preparo para o ingresso no mercado de trabalho e integração efetiva na vida social (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Aporta (2016) explica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, bem como, refere-se à organização curricular, os recursos pedagógicos e técnicas para contemplar as necessidades dos alunos incluídos na rede básica de ensino.

Por sua vez, Carvalho (2005) explica que são mudanças de conceito e práticas, que requerem tempo para serem efetivadas, pois, propõe a autorreflexão sobre as atitudes em relação ao Outro e as diferenças apresentadas na esfera social e escolar. Aponta, também, uma recolocação no papel da Educação Especial e do protagonismo das classes populares como cidadãos ativos, sujeitos de direitos e agentes de transformações sociais.

Em 1999 uma nova predisposição pontuou a legislação para a inclusão no Brasil, como a portaria n.º 319/1999, que instituiu no Ministério da Educação, vinculada à

Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, em caráter permanente. A Lei n.º 10.172/2001, apresentou o Plano Nacional de Educação – PNE, veio acentuar que “o avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, online).

Complementando, Aporta (2016) aponta que o Conselho Nacional de Educação – CNE, na sua resolução n.2/2001, discutiu as necessárias flexibilizações no currículo, os adaptando por meio de propostas que tornassem os conteúdos práticos, bem como, propondo inovações nas metodologias pedagógicas e recursos, considerando tais adaptações como estratégias didático-pedagógicas que permitem a ampliação de oportunidades de desenvolvimento ao maior número de alunos e necessidades educacionais específicas apresentadas na esfera escolar.

Ainda nesse movimento para a inclusão de pessoas com deficiência, no ano 2002, tanto a Libras quanto o Braille foram anunciadas oficialmente, pela Lei n.º 10.436/02 - Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, ocasionando que sejam garantidos caminhos institucionalizados de apoiar a sua aplicação e propagação, e, também a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia (Brasil, 2002).

De imediato, em 2003, foi empreendido pelo Ministério da Educação o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (Ministério da Educação, 2011).

Diante desse contexto, incrementando a inclusão social e educacional, o Decreto nº 5.296/04 estabelecido pelas Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, instituiu os preceitos e especificações para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Nessa direção, o Ministério das Cidades, pelo

Programa Brasil Acessível, possibilitou a acessibilidade urbana e apoiou ações para garantir o acesso universal aos espaços públicos (Ministério das Cidades, 2007).

Prontamente, em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (Brasil, 2007).

Nos anos de 2007 e 2008 novos marcos vieram de publicações legislativas federais e do Ministério da Educação traduzindo e fundamentando a Educação Inclusiva em planificação com o Ensino Nacional. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi publicado em 2007, dispendo como arcabouço a formação de professores para a educação especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o acompanhamento do ingresso à escola dos amparados pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (Ministério da Educação, 2007).

Na regulamentação do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação as razões, princípios e programas foram reiterados pela perspectiva de soluções diante do contraste entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2007, p. 09).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, com o interesse de orientar a estruturação dos sistemas educacionais inclusivos, publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, implementando as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Esta resolução definiu o público-alvo da educação especial, determinando a peculiaridade complementar ou suplementar do AEE, planejando sua instauração no projeto político pedagógico da escola (Ministério da Educação, 2009).

Esse movimento conduziu a afirmação da Resolução CNE/CEB nº04/2010, concedente das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O documento indica, em seu artigo 29º, que os sistemas de ensino se obrigam a matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este último tem caráter complementar ou suplementar à escolarização, sendo proporcionado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública de ensino ou particular (Ministério da Educação, 2010).

Ainda no ano de 2010, o Decreto nº7084/2010, designou, no artigo 28º, os programas nacionais de materiais didático. O MEC, assim, dispõe de recursos para melhoria da acessibilidade nos programas de material didático atribuído aos estudantes da educação especial e aos professores das escolas de educação básica públicas (Brasil, 2010).

Nesse ritmo de transformações, no ano de 2011, com a finalidade de possibilitar políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, o Decreto nº7612/2011 foi firmado, criando o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Brasil, 2011).

Na sequência, em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é originada pela Lei nº 12.764/2012. Para além de potencializar um agrupamento de direitos, esta lei proíbe a recusa de matrícula a pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Ainda, pode-se mencionar nesse rol de políticas afirmativas para a inclusão a Lei nº 13.005/2014, respaldada pelas disposições da Conferência Nacional de Educação. A referida Lei instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determinou que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às pessoas com necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014).

Neste ínterim, Witeze (2016) comenta os aspectos contidos no PNE 2014 que objetivam o fortalecimento da educação inclusiva por meio da universalização de acesso ao sistema de ensino regular para as pessoas com deficiência de 0 aos 17 anos. Ainda, a formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado considerando as especificações socioespaciais do local em que atuam, isto é, escola urbana, indígena, do campo e quilombola.

Nesse sentido, o apoio ao trabalho docente que atua na educação especial inserida no ensino regular, se dá pela formação de centros multidisciplinares para pesquisa interdisciplinar de diversas áreas do conhecimento, pela promoção de acessibilidade pela implementação de programas que favorecem a permanência do aluno com NEE's (Witeze, 2016).

O PNE 2014, considera a articulação entre os trabalhos do AEE e da sala comum, a formulação de políticas públicas intersetoriais de promoção as estratégias e recursos beneficiando o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Pode-se contemplar, também, a adoção do sistema Braille de escrita para a inclusão de alunos com deficiência visual e da educação bilingue entre Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos (Witeze, 2016).

Ademais, foi prevista a ampliação no quadro de profissionais da educação capacitados para as práticas pedagógicas inclusivas, o levantamento de dados estatísticos para compreender as necessidades e características dos alunos com deficiência que frequentam o ensino regular, a abordagem ampla de conhecimentos relacionados às NEE's e o AEE nos cursos de licenciatura e parcerias entre setores públicos, privados e filantrópicos para otimizar o processo de inclusão (Brasil, 2014).

Concluindo, no ano de 2015, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite - garantiu benefícios de acesso e permanência para que as pessoas com deficiências se mantivessem matriculadas no ensino básico. A Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantiu e reafirmou a extinção de qualquer dispositivo que relacione deficiência com incapacidade (Brasil, 2015).

Com isso, Stüpp (2018) explica que a LBI alterou a definição de deficiência, que a partir de então, não foi mais compreendida como uma posição estática e biológica do ser, mas sim como o resultado da relação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza intelectual, mental, física e sensorial do indivíduo.

1.2.2 DESAFIOS QUE PERMANECEM

Apesar da movimentação legislativa e de políticas públicas que garantem o acesso e permanência da pessoa com deficiência nas salas do ensino regular, considera-se que o pensamento limitador construído sócio historicamente acerca da capacidade intelectual das pessoas com deficiência, possa interferir na efetivação das práticas da inclusão no espaço escolar (Plestch & Mendes, 2015).

Nesse sentido, Carvalho (2005) afirma que a exclusão social e mais especificamente a escolar tem ligação direta com normas e condutas que foram aceitas para classificar o que era normal, e por essa normalização há a adaptação curricular, as práticas pedagógicas e os objetivos de formação discente com base nos valores socialmente aceito.

Cooperante com este pensamento, Mantoan (2015) explica que os conceitos excludentes partilhados pelas escolas são representados pelas atitudes discriminatórias, refletindo em expectativa de padronização do comportamento humano. As atividades são realizadas por métodos mecanicistas e avaliações fechadas, os valores de um grupo são postos como padrão, busca-se eliminar as diferenças adaptando o aluno em que há a adequação do estudante aos parâmetros considerados normais.

Assim, a diversidade, as necessidades educacionais específicas e outros aspectos que fogem do modelo estimado são marginalizadas, por meio da segregação do aluno atípico dos outros estudantes:

A não legitimação da criança e jovem com deficiência no âmbito da escola comum, a sua significação enquanto subproduto da Educação Especial, a categorização perante a não aprendizagem e o conseqüente cerceamento de possibilidades de participação no interior das escolas, cerceamento que promove a naturalização das desigualdades por limitar oportunidades de atuação social mediante titulação escolar, empobrece as relações de ensino e decorre na sustentação de um arbitrário cultural que mantém e promove a exclusão. Sustentam-se representações negativas das diferenças onde se referenda o senso comum que permeia e delinea debates coletivos, porquanto o acesso à informação é restrito (Venâncio, 2017, p.240).

Nota-se que a criança advinda da Educação Especial e matriculada no ensino regular, não está, necessariamente, incluída no processo educativo, pois somente a sua presença em sala de aula, sem que haja desenvolvimento de atividades que estimule o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, apenas reforça os parâmetros da exclusão (Carvalho, 2008).

Dessa forma, Venâncio (2017) elucida que o modelo de ensino tradicional, focado no mercado competitivo de trabalho, traz parâmetros comportamentais e, por conseguinte, de valores baseados na teoria darwiniana, onde os melhores são selecionados e os que não se adaptaram às condições impostas são excluídos:

[...] Não basta incluir o aluno com necessidade educacional especial e leis que garantem o seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares, necessita de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir

de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno incluso. Diante de todos esses argumentos, ainda são encontradas escolas que se utilizam do processo de integração, que busca normalizar a pessoa com deficiência e atribuir-lhe a responsabilidade de adequação ao meio social (Camargo, Soffa & Markowicz, 2017, p. 3).

A inclusão se dá em vários aspectos, um deles é o chamado essencial, aquele que garante o direito de ter acesso à saúde, educação, emprego, lazer e cultura independente das condições que a pessoa apresenta, e eletivo. A inclusão essencial está ligada aos direitos humanos e princípios básicos da justiça social, porém quando se inclui essencialmente um indivíduo, não se pode deixá-lo a margem do todo social, ou identificá-lo com outros e agrupá-los em classe com risco de exclusão (Witeze, 2016).

Conforme expõe Carvalho (2008), na educação, basicamente os alunos com deficiência eram colocados em salas adaptadas aos mesmos, ficando no mesmo ambiente de outros sujeitos, porém não entrando em contato com eles, a presença dos sujeitos com deficiência em classes regulares era vista como inadequada ou desnecessária, caracterizando uma das muitas práticas que podem ser consideradas excludentes na educação.

Carvalho (2008), ainda, enumera as diversas dimensões da exclusão escolar, como a exclusão no ingresso do estudante dada a negação da matrícula, impedindo a participação acadêmica e social do sujeito pela prática da exclusão atitudinal. A exclusão no ingresso, ou seja, a negação da matrícula, representa uma barreira fundamental na educação inclusiva.

Esta prática viola os princípios básicos dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades educacionais. A negação da matrícula, particularmente para alunos com deficiências ou de grupos marginalizados, reflete uma falha sistêmica grave. Este tipo de exclusão tem implicações profundas, não apenas limitando o acesso à educação,

mas também reforçando estigmas sociais e perpetuando ciclos de marginalização (Carvalho, 2008).

Diante disso, ainda deve-se considerar que há a inadequação de acesso à prática pedagógica que garanta equidade de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem, em relação aos demais aprendentes, gerando limitação na participação social e desenvolvimento. Essa inadequação tem implicações profundas tanto para o desenvolvimento individual dos alunos quanto para a coesão social mais ampla (Mantoan, 2015).

Conforme explica, também, Mantoan (2015) há uma falha fundamental nas práticas pedagógicas vigentes, que muitas vezes não conseguem oferecer igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos. Essa inadequação pode ser vista na falta de adaptação do currículo, métodos de ensino inflexíveis e na inabilidade de atender às necessidades diversas dos alunos. Este cenário resulta num sistema educacional que favorece certos grupos de alunos em detrimento de outros, especialmente aqueles com deficiência ou que vêm de contextos marginalizados.

Neste ponto, Carvalho (2008) afirma que, também, há a exclusão conceitual, que se refere a invisibilidade da heterogeneidade das especificações e demandas educacionais apresentadas pelos alunos. Esta forma de exclusão destaca a invisibilidade da heterogeneidade das necessidades e demandas educacionais dos alunos, fundamental para entender e abordar as barreiras à inclusão efetiva.

A exclusão conceitual, conforme descrita por Carvalho (2008), refere-se à falta de reconhecimento ou atenção às diversas necessidades e especificidades dos alunos dentro do sistema educacional. Esta forma de exclusão é menos tangível do que as barreiras físicas ou atitudinais, mas não menos prejudicial. Esta exclusão ocorre quando as diferenças individuais dos alunos não são reconhecidas ou valorizadas no planejamento e na execução do currículo e das práticas pedagógicas. Pode resultar num currículo padronizado, que não atende à diversidade dos estilos de aprendizagem e necessidades.

Complementando as esferas da exclusão, Carvalho (2008) ressalta que na esfera governamental, nota-se a exclusão política apresentada na dificuldade de acesso à educação de escolas especiais. Esse fato decorre da noção de que, em situações específicas, esse é o melhor caminho para a promoção do desenvolvimento e inclusão, isto é, enquanto algumas políticas podem favorecer a inclusão em escolas regulares, outras podem limitar o acesso a escolas especiais.

Refere-se, então, às decisões e políticas governamentais que afetam o acesso e a qualidade da educação para alunos com deficiência. Isso pode incluir a alocação de recursos, legislação educacional, e a estruturação do sistema educacional (Carvalho, 2008).

Outro tema de interesse nos debates sobre a inclusão é a persistente progressão de séries de pessoas com deficiência, mesmo que ela não tenha compreendido as habilidades básicas necessárias para a mudança de nível. Esta questão toca em vários pontos fundamentais, como a avaliação adequada das competências dos alunos, as metas educacionais da inclusão, e o equilíbrio entre inclusão social e desenvolvimento acadêmico (Mantoan, 2015).

Notoriamente, o rol das exclusões que criam barreiras para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência ocorre em variadas esferas. Nesse sentido, Carvalho (2008) menciona a exclusão da saída, em que o aluno não consegue ingressar no Ensino Médio ou Técnico por não adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para cursar tais modalidades e a exclusão político-pedagógica que considera a falta de planejamento e objetivos específicos para o trabalho de docentes da sala comum em colaboração ao da classe especial, gerando prejuízos na aprendizagem do educando.

A educação, atualmente, passa pela perspectiva das suas óticas que se distinguem, entre, o educar para conduzir o sujeito por caminhos viáveis na construção de conhecimentos social e historicamente construídos, valorizando o cognitivo prioritariamente em detrimento dos aspectos emocionais, sociais e psicológicos do aprendente e, pela dimensão da valorização do sujeito como produtor cultural, em que as suas potencialidades o levarão a uma leitura reflexiva do mundo, valorizando,

assim, os aspectos subjetivos e as particularidades do sujeito para o seu desenvolvimento integral (Carvalho, 2008).

Dentro da última perspectiva sobre o que é a educação, nota-se que ela deve ser inclusiva, pois para contemplar os aspectos integrais do desenvolvimento do indivíduo, considera-se a relação com o saber e de saber como parte do sujeito, isto é, preocupa-se com a apropriação de conhecimentos que fazem parte do conteúdo curricular e com a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Ao desenvolver os conhecimentos e habilidades, bem como, valores humanos, durante o processo escolar, torna o sujeito contributivo à sociedade em que vive, sem atuar pela lógica produtivista. Pode-se afirmar, assim, que a educação inclusiva entrou em pauta como questionamento do comportamento excludente da escola, propondo uma prática e conceito inovador sobre como lidar e inserir a diversidade no cotidiano de forma natural e integracionista (Carvalho, 2008).

Portanto, como elucida Muniz (2019), quando se fala de educação inclusiva, essa não diz respeito somente a aspectos de transição da educação especial para alunos com deficiências para as classes regulares, e sim sobre toda a aceitação da diversidade associada ao conceito de “normal”, e a qualidade que se trabalha com a diversidade nas práticas escolares.

Glat (2007), complementa esse pensamento, defendendo que o ponto de princípio de uma escola inclusiva é a construção do conhecimento a partir da capacidade do aluno, é a não imposição de uma normativa de mão única para compor o currículo, o que resultava em marginalização de alguns alunos.

Para Lourenço e Kawahara (2020) a inclusão ocorre para desatar os nós de uma educação de segregações e abrir novos caminhos que possibilitem a construção ampla do ensino, respeitando as diversidades e garantindo a educação para todos. A educação inclusiva, ao questionar as bases da educação tradicional, projeta uma nova estrutura onde a escola rejeita a exclusão e promove uma educação de qualidade para todos os alunos, a real mudança que os debates acerca da escola inclusiva estão

causando é nos aspectos de poder questionar o modelo atual e propor novos parâmetros e modelos de ensino (Mantoan, 2015).

1.2.3 MOVIMENTOS EM DIREÇÃO À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

O pensamento e filosofia pedagógica deve encontrar a construção da educação para o reconhecimento da essência da humanidade na produção de diversidades. Dessa forma, necessariamente, a efetivação da educação inclusiva ocorre a partir da concepção de que a humanidade é feita de diferenças (Strieder & Norgaro, 2016).

Entretanto, a escola contemporânea prioriza a rapidez e conquista de resultados, gerando poucos contextos para a valorização do sensível, da percepção das diferenças que dimensiona o potencial de cada criança para sua formação e atuação em sociedade. Um dos desafios, assim, é romper com a lógica de urgência, do tradicionalismo de práticas pedagógicas que se fundamentam em padrões construídos por base dos interesses de pequeno grupo em detrimento do todo que se expressa na diversidade. Romper com a irresponsabilidade e indiferença para haver a cultura da solidariedade, empatia e equidade de oportunidades (Strieder & Norgaro, 2016).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma a educação inclusiva como caminho para acesso aos direitos fundamentais, gerando para as escolas responsabilidades de adaptações estruturais e culturais para atender todos os estudantes, contemplando as suas particularidades para atingir a qualidade do ensino (Brasil, 2008).

Desse modo, um dos desafios da efetivação das práticas inclusivas é torná-las acessíveis por meio de adaptações e recursos pedagógicos funcionais, além de profissionais que possam corresponder às demandas identificadas no ambiente escolar (Neves, Rahme & Ferreira, 2019).

Nota-se, assim, que a prática inclusiva está focada em um ensino significativo para todos os alunos e a negação de adaptações, sendo assim, feita a real aprendizagem segundo a capacidade e o tempo de assimilação do conhecimento pelo aluno. Quanto aos alunos que apresentam necessidades de ordem física ou mental, a inclusão vem

como uma otimização dos processos de aprendizagem e, também, da socialização e preparo real para viver de forma autônoma ou obter o máximo de autonomia possível (Mantoan, 2015).

Mantoan (2015) explica que isto significa, desenvolver o indivíduo para que seja economicamente ativo com a formação preparatória para a vida profissional, ter a sua cidadania exercida de forma plena e, também refletir criticamente sobre os processos sociais tornando-se assim um cidadão politicamente ativo.

Lourenço e Kawahara (2016), por sua vez, explicam que essa efetivação depende de um conjunto de fatores que entram em cena pedindo inovação tanto na infraestrutura escolar, nos materiais pedagógicos, no quadro de profissionais da educação que compõe o corpo gestor e docente, bem como, a plena capacitação do professor para lidar com as novas formas pedagógicas do fazer docente.

Então, para que se façam as transformações necessárias para realizar a educação inclusiva nas escolas não existe uma fórmula pronta, pois como o processo sugere uma individualização e adaptação curricular aos aspectos relativos à realidade do aluno, não seria nem coerente falar de modelo para a educação inclusiva, porém os caminhos apontados para o sucesso na construção dos novos planos políticos pedagógicos apontam o norte para a formação do docente, que deve ter a preocupação na formação continuada e reflexão constante da sua prática em sala de aula (Lourenço; Kawahara, 2020).

Poker, Martins e Giroto (2016) explicam que apesar dos avanços legislativos para a educação inclusiva, a prática docente, ainda, enfrenta diversos desafios para a adequação das necessidades educacionais singulares dos alunos unindo os objetivos para a coletividade. Nesse sentido, os docentes preocupam-se muito mais com os aspectos do desenvolvimento cognitivo dos alunos do que com os aspectos sociais e emocionais, o que limita a prática pedagógica e as possibilidades do trabalho em sala de aula.

Então, o professor é tido como o agente central da inclusão, mesmo que seja compreendida a importância de todos que fazem parte da vida do estudante para que

as ações de inclusão sejam efetivadas. Os professores se sentem inseguros para lidar com instabilidades comportamentais e emocionais apresentadas pelos alunos, bem como, não possuem conhecimento da adaptação de conteúdos trabalhados com a classe para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiências, fatores que dificultam muito a prática da inclusão (Poker, Martins & Giroto, 2016).

A exemplo, Morgado e Fiscarelli (2016) relatam que, dada a matrícula de um aluno com deficiência, o docente é comunicado e deve pedir auxílio para o corpo gestor e equipe pedagógica para que possa realizar um planejamento prático e didático pautado nas necessidades educacionais do aluno. Carneiro e Uehara (2016), quanto ao tema, defendem que a prática inclusiva é uma construção que faz parte do cotidiano escolar, não corresponde a um modelo pronto ou a um produto acabado, pois requer a superação de um modelo de ensino segregador, que homogeneizou a prática docente e os discentes durante boa parte da história da educação.

Carvalho (2008) insere no debate a dimensão emocional para a aprendizagem, defendendo que a prática docente deve ser conduzida por suas emoções, o professor deve sentir, agir e participar ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A autora explica, ainda, que deve haver uma proposta de formação para o docente que se inicie na Universidade e a perpassa com a formação continuada, para atender as demandas educacionais que se apresentam no cotidiano escolar.

Diante disso, compreende-se que a inclusão do aluno com deficiência se efetiva para além do desenvolvimento cognitivo, pois, o desenvolvimento emocional e social da criança é uma das prioridades da educação inclusiva, sendo assim, Morgado e Fiscarelli (2016) explicam que o docente deve priorizar o trabalho com o aluno com deficiência no contexto coletivo da sala, pois a criança amplia sua visão de mundo e tem oportunidade de aprender, também, com os colegas.

Por fim, Carvalho (2008) leciona que é a partir do conhecimento do docente sobre as peculiaridades da criança, seus potenciais e limitações é que se faz possível reorganizar a prática e obter resultados mais promissores. O docente não deve buscar a normalidade da criança e sim compreender a sua diferença, identificando as

características de seu desenvolvimento para que seja possível um planejamento pedagógico que se adeque as suas necessidades e a insira a coletividade da sala regular.

Ainda, nesta perspectiva Borges (2016, p. 32), esclarece que a educação inclusiva se refere a uma maneira igualitária de educar a todos. Aponta que a inclusão é um direito à igualdade de possibilidades, de modo a responder a individualidade dos estudantes, respeitando seus atributos, bem como às suas necessidades específicas.

De tal modo, Freire (2008, p. 5) descreve a inclusão como a busca da conscientização educacional, mas também social e político que surge com intenção de defender o direito de todos os sujeitos de participarem da coletividade, de uma forma lúcida e ponderada. Ainda acrescenta que todos têm direito de “serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”.

Nessa direção, Borges (2016) explica que para a concretização da inclusão nas escolas, são fundamentais as características mencionadas, entretanto nada será possível se a escola realmente não se empenhar em criar maneiras de acontecer a inclusão, seja nas barreiras arquitetônicas, seja na formação da equipe pedagógica, seja na flexibilização do currículo com a intenção de receber e manter os estudantes que precisam de atendimento especializado.

A inclusão, conseqüentemente, atende aos direitos humanos, colocando-se na prerrogativa desses direitos, que precisam ser concretizados em toda a coletividade. No contexto da educação, a inclusão requer a defesa do direito dos estudantes de “desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade” (Freire, 2008, p. 5).

A citação de Freire (2008) ressalta a necessidade de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e adquirir competências que lhes permitam exercer plenamente sua cidadania.

1.3 OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil representa uma temática de alta complexidade, especialmente quando se considera a extensão territorial do país, a diversidade sociocultural da população e o fato de ser uma nação relativamente jovem. Segundo dados da PNAD de 2019, há aproximadamente 47 milhões de jovens entre 18 e 25 anos no país, todos em idade potencial para ingressar no ensino superior. No entanto, o acesso a esse nível de ensino, especialmente nas instituições públicas, ainda é bastante limitado para a maioria da população. Essa limitação de acesso também reflete um histórico de desigualdades acumuladas ao longo do tempo. As instituições de ensino superior, de modo geral, ainda não são plenamente acessíveis à maioria dos jovens brasileiros, sobretudo os oriundos de classes populares e residentes em regiões periféricas (Silva & Silva, 2022).

Entre os desafios enfrentados pelos estudantes que ingressam no ensino superior, a defasagem escolar ocupa lugar de destaque. Fatores como reprovação, evasão, distorção idade-série e dificuldades de aprendizagem geram barreiras que se acumulam ao longo da trajetória escolar (Silva & Silva, 2022). A pandemia agravou um cenário já marcado por desigualdades. A precariedade das escolas públicas, a distância entre a residência e o núcleo educacional, a ausência de recursos didáticos e a falta de apoio financeiro e pedagógico contribuíram para intensificar o baixo rendimento escolar, sobretudo entre os estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis (CNE, 2020).

Para a maioria dos estudantes de baixa renda, o acesso ao ensino superior envolve uma série de obstáculos. A ausência de uma formação básica consistente dificulta o ingresso em universidades públicas. Muitos acabam optando por instituições privadas, conciliando trabalho diurno e estudos noturnos, em uma rotina marcada por desigualdades no nível do ensino recebido ao longo da trajetória escolar. A baixa escolarização, portanto, deve ser considerada um fator para compreender as dificuldades enfrentadas por grande parte dos estudantes universitários. O ingresso no ensino superior nem sempre rompe com as desigualdades educacionais, mas pode aprofundá-las (Ilhéu, 2019).

Por sua vez, aqueles que conseguem ingressar no ensino superior enfrentam novos desafios: transporte, alimentação, materiais e acesso à tecnologia tornam-se barreiras frequentes. Mesmo nas universidades públicas, os custos indiretos da formação impactam a permanência e o rendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade (Silva & Silva, 2022).

A origem da universidade remonta à Idade Média, momento histórico marcado pela influência religiosa e pela limitação do acesso ao conhecimento. Inicialmente, os centros de saber estavam restritos aos mosteiros e à formação teológica. A transição para universidades autônomas começou com iniciativas como a Universidade de Bolonha (1088) e a Universidade de Paris (1214), que surgiram com o propósito de expandir o saber racional e sistematizar a produção intelectual da época. As mudanças culturais e econômicas ocorridas durante o Renascimento e o período pré-capitalista impactaram o ambiente universitário europeu. O fortalecimento do humanismo, aliado aos efeitos da Reforma e da Contrarreforma, moldou o novo perfil das universidades, que passaram a refletir interesses mais diversos e se tornaram gradualmente mais seculares. No século XVIII, a valorização da ciência e da racionalidade se intensificou, levando a universidade a se consolidar como espaço privilegiado da produção de conhecimento crítico e sistematizado. A emergência do Positivismo e os efeitos da Revolução Industrial ampliaram a importância da formação técnica e científica como eixo central da educação superior (Silva & Silva, 2022).

No Brasil, a formação do ensino superior se deu de forma tardia em comparação a outros países da América Latina. Essa estruturação foi fortemente influenciada pelo modelo educacional português, que, durante o período colonial, não incentivou a criação de universidades no Brasil, diferentemente do que ocorreu em outros territórios hispano-americanos. As primeiras instituições de ensino superior foram criadas em 1808, mas a primeira universidade brasileira só foi oficialmente instituída em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro. Essa demora está relacionada à ausência de um projeto educacional estruturado voltado à autonomia intelectual e científica (Souza, 2019).

Verifica-se, portanto, que a ausência de políticas públicas voltadas à consolidação do ensino superior como instrumento de inclusão foi um fator limitante ao longo do século XX. Apenas nas últimas décadas houve um avanço no reconhecimento do papel social da universidade, passando a atender também às camadas populares e não apenas às elites urbanas. O entendimento de que o ensino superior deve contribuir para o desenvolvimento humano e para a transformação social se consolidou com maior força no final do século XX, principalmente após o advento da Constituição Federal de 1988.

A autonomia universitária constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. Embora prevista na Constituição Federal de 1988, a autonomia plena ainda não foi concretizada em grande parte das universidades públicas federais. Muitas delas permanecem submetidas a regras administrativas que dificultam sua capacidade de gestão e inovação. Mesmo com os limites estruturais, a autonomia universitária é essencial para garantir a liberdade acadêmica, a independência científica e a pluralidade de ideias. Esse princípio, contudo, tem sido comprometido por entraves orçamentários e por políticas de controle externo que enfraquecem a governança institucional (Barreto, 2007).

Nas universidades privadas, o conceito de autonomia é moldado por diretrizes de mercado. Nessas instituições, a sustentabilidade financeira depende principalmente da captação de alunos e do retorno econômico. A prioridade por resultados imediatos e a presença de mantenedores sem vínculos com a educação podem comprometer a qualidade acadêmica. As disparidades entre instituições públicas e privadas também se manifestam na forma de financiamento. As universidades públicas são majoritariamente mantidas com recursos do governo federal, enquanto as privadas dependem quase exclusivamente das mensalidades pagas pelos alunos. Essa desigualdade afeta diretamente a capacidade de investimento em pesquisa, inovação e extensão (Silva & Silva, 2022).

Diante de tantas assimetrias, torna-se evidente que a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil requer políticas públicas mais eficazes, que assegurem não apenas a entrada dos estudantes, mas também sua permanência e conclusão dos cursos com qualidade. Investir em autonomia, financiamento e gestão democrática é essencial

para consolidar um sistema universitário comprometido com a equidade e com a transformação social.

Neves (2002) faz uma revisão pela Constituição Federal do Brasil de 1988 explicando que, por meio do documento foi positivado na legislação brasileira, o direito fundamental a educação para todos, objetivando a formação cidadã, o desenvolvimento integral e o preparo para a inserção no mercado de trabalho. Sendo dever do Estado, da Família e da Sociedade Civil, a educação é organizada a partir dos órgãos federativos, isto é, a União, os estados e os municípios.

Os níveis educativos e suas respectivas finalidades são definidos pela Lei n.9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Neves (2002) afirma que além da Constituição de 1988 e a LDB de 1996, diversos decretos, regulamentos e portarias dão as diretrizes e organização do sistema educativo nacional. A Reforma Universitária de 1968, ainda, em partes, define a estrutura e base do ensino Superior brasileiro, que se configura entre Instituições públicas e privadas ofertando diversos níveis de ensino.

A autora afirma, ainda, que a Reforma Universitária extinguiu o sistema de cátedras, instituiu a universalização do conhecimento, flexibilizou os métodos pedagógicos, desvinculou magistério e cargos, introduziu o sistema de matrícula semestral, criou a pós-graduação *stricto sensu* e racionalizou a oferta de vagas pelo vestibular.

A LDB (1996) ampliou as Instituições de Ensino Superior com os Centros Universitários e a Universidade Especializada, ampliou os níveis para mestrados profissionais, cursos sequenciais e regulamentou o ensino a distância. Neves (2002) atenta que no documento, ainda, constam as especificações para as Instituições Universitárias e de Ensino Superior não universitário, sendo as universitárias as Instituições pluridisciplinares que não se dissociam do ensino, pesquisa e extensão, além de serem caracterizadas por padrões na gestão e quadro de profissionais.

Os centros universitários são instituições pluricurriculares, caracterizadas pela excelência do ensino e dotadas de autonomia para criar, organizar e extinguir, na sede, cursos e programas, bem como remanejar/ampliar vagas, nos termos da regulação (hoje disciplinada pelo Decreto nº 9.235/2017; à época, Decreto nº 3.860/2001).

As instituições não universitárias, faculdades integradas, faculdades e institutos/escolas superiores, têm foco na oferta de graduação (e, em muitos casos, de pós-graduação lato sensu) e não estão obrigadas ao princípio da indissociabilidade que caracteriza as universidades, embora possam desenvolver pesquisa e extensão. Ainda se tem, os Centros de Formação tecnológica públicos e privados para a formação técnica profissional, os Institutos Superiores de Educação para a formação continuada de docentes da educação básica, por fim, as Faculdades Isoladas que desenvolvem cursos a partir de estatutos próprios.

Aos níveis ofertados para a Educação Superior, Neves (2002) esclarece que se pode citar: os cursos de graduação, formando licenciados, bacharéis e tecnólogos, pós-graduação, sendo este dividido em *stricto sensu* para a formação de mestrado, mestrado profissional e doutorado e *lato sensu* para os programas de especialização e extensão.

As Instituições de Ensino Superior podem ser públicas ou privadas, sendo as públicas ligadas ao sistema federal, estadual ou municipal de ensino. A LDB (1996) compreende o sistema federal é subordinado à União, sendo classificadas como: particulares de direito privado; comunitárias mantidas por grupo de pessoas ou cooperativas; confessionais, particulares com orientação ideológica e filantrópicas regulamentadas pela legislação para atender gratuitamente a população.

A nível estadual e municipal são mantidas pelos estados e municípios. As Instituições de Ensino Superior podem ter finalidade lucrativa ou não, sobre isso, a autora, afirma que as Universidades Públicas Federais nascidas antes da década de 1970, atualmente, ampliadas, representam grande parte das pesquisas produzidas pelo Brasil. Já as Universidades estaduais, podem ser públicas ou privadas, sendo as públicas, principalmente as do estado de São Paulo concentradoras de pesquisa de pós-graduação e portadoras de um sistema homogêneo que se faz com alta qualificação nos setores em que atua (Neves, 2002).

As Universidades são regulamentadas pela legislação brasileira, que afirma a livre oferta à iniciativa privada, autonomia de gestão patrimonial, financeira, administrativa e didático-científica. O ensino deve ser submetido aos princípios de igualdade de acesso e permanência, pluralidade de ideias e gestão democrática no âmbito público, e deve

objetivar o estímulo à produção cultural, desenvolvimento da reflexão crítica e espírito científico, incentivar a produção científica, capacitar para o exercício profissional, além de contextualizar o conhecimento à realidade nacional e regional. Os cursos ocorrem com a presença compulsória de alunos e docentes, com exceção ao ensino à distância, docência com formação mínima a nível de pós-graduação, aulas de 8 horas semanais, ano letivo de 200 dias, oferta de período noturno e critérios de seleção a determinação da Universidade.

1.3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À INCLUSÃO PLENA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As reflexões anteriores demonstraram que o ensino superior brasileiro é atravessado por uma série de desigualdades históricas e estruturais que comprometem tanto o acesso quanto a permanência de estudantes oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis. A formação precária no ensino básico, a ausência de políticas contínuas de acolhimento institucional e a rigidez estrutural das universidades constituem barreiras que exigem respostas concretas. É nesse cenário que se inserem as ações afirmativas, concebidas não apenas como mecanismos compensatórios, mas como estratégias estruturantes voltadas à democratização do ensino superior (Ferreira, 2020).

As ações afirmativas constituem uma das expressões mais significativas das políticas públicas voltadas à promoção da equidade social e à justiça distributiva. Fundamentadas no princípio de reparação histórica e no combate às desigualdades estruturais, essas ações respondem à necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa de grupos historicamente excluídos da cidadania plena. Compreendidas como instrumentos de correção de disparidades socioeconômicas, culturais e educacionais, as ações afirmativas são frutos da atuação estatal na tentativa de reconfigurar relações assimétricas entre o poder público e a sociedade (Rezende, 2021).

O escopo das ações afirmativas abrange múltiplas dimensões da vida social e política. No campo da educação superior, essas políticas se materializam por meio de cotas, bolsas, auxílios, reserva de vagas, e outros dispositivos que buscam efetivar o direito ao

ensino para pessoas negras, indígenas, oriundas de escolas públicas, em situação de vulnerabilidade econômica, bem como pessoas com deficiência. É fundamental compreender que tais políticas não se restringem à lógica da inserção, mas operam também na esfera simbólica, valorizando identidades e modos de vida historicamente marginalizados (Silva & Silva, 2022).

Quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, o desafio é ainda mais complexo. A exclusão dessa população se dá de modo transversal e persistente, não apenas por ausência de vagas reservadas, mas principalmente pela invisibilidade institucional e pelo predomínio de um imaginário capacitista que associa deficiência à limitação e inaptidão. Essa visão compromete o reconhecimento da deficiência como uma forma legítima de existência e aprendizagem, dificultando o desenvolvimento de políticas que promovam a inclusão como princípio e não como concessão (Almeida & Araújo, 2020).

A efetividade das ações afirmativas voltadas às PCDs demanda, portanto, uma transformação estrutural e profunda na organização das universidades. Não se trata apenas de ampliar o acesso físico aos espaços acadêmicos, mas de reformular práticas pedagógicas, flexibilizar currículos, capacitar professores e instituir suportes permanentes que reconheçam as especificidades da deficiência como parte da diversidade humana. Essa reconfiguração exige compromisso político, financiamento adequado e engajamento coletivo para que o ambiente universitário se torne verdadeiramente acessível e plural.

Ainda que avanços legislativos tenham consolidado o direito à inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o cotidiano das universidades revela entraves persistentes. Barreiras de natureza atitudinal, metodológica e organizacional continuam limitando a participação das PCDs na vida acadêmica. Muitas instituições mantêm uma perspectiva meramente formalista sobre inclusão, restringindo-se ao cumprimento burocrático de exigências legais, sem internalizar a diversidade como valor educativo e pedagógico (Ferreira et al., 2021). Romper com essa lógica requer compreender a inclusão não como exceção, mas como eixo estruturante do projeto acadêmico. A universidade inclusiva é aquela que entende a heterogeneidade de seus sujeitos como potência transformadora,

e que desenvolve políticas articuladas entre ensino, pesquisa e extensão para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham igualdade de oportunidades para aprender, produzir e circular saberes (Carvalho; Menezes & Pagni, 2022).

Nesse contexto, as ações afirmativas precisam ser pensadas como dispositivos permanentes de democratização institucional, não como medidas transitórias. Sua eficácia depende do enraizamento nos planos pedagógicos, administrativos e políticos das instituições de ensino superior, além do reconhecimento da deficiência como um dos marcadores que mais fortemente atravessam as desigualdades educacionais no Brasil. Assim, promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior vai além do compromisso com a acessibilidade física. Trata-se de garantir pertencimento, reconhecimento, escuta e protagonismo, assegurando a esses estudantes não apenas a presença nos espaços universitários, mas a possibilidade concreta de construir trajetórias autônomas, respeitadas e valorizadas.

Em vista de todo o percurso teórico construído até aqui, se torna evidente que o desafio da inclusão no ensino superior exige mais do que normativas formais ou iniciativas isoladas. A criação de políticas estruturantes, a superação do capacitismo institucional e a revisão dos modelos pedagógicos tradicionais devem ser compreendidos como compromissos coletivos das universidades com a justiça social. Compreender a deficiência como um marcador transversal de desigualdade, que interage com outros fatores sociais como classe, raça e gênero, é fundamental para que as ações afirmativas produzam transformações reais e duradouras.

No Brasil, a inclusão na educação é garantida por uma legislação relativamente robusta, desde o acesso e permanência à educação básica, na formação técnica e no acesso aos cursos de nível superior. Segundo Secadi/Sesu (2013, p. 8), “o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.”

1.3.2 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A precariedade da formação escolar e a pobreza estrutural não são os únicos elementos que limitam o acesso e a permanência no ensino superior. Há uma dimensão histórica e estrutural que se manifesta nas próprias bases institucionais das universidades brasileiras. Desde sua origem, o modelo universitário no país foi concebido para atender a um grupo restrito, com forte vínculo às elites intelectuais e econômicas, o que contribuiu para uma configuração elitista e excludente da educação superior (Souza; Miranda, 2019).

A estrutura acadêmica foi organizada sob uma lógica meritocrática que valoriza trajetórias escolares contínuas e capital cultural acumulado, o que desconsidera os impactos sociais e econômicos que limitam o percurso educacional de boa parte dos estudantes oriundos das classes populares. As exigências de ingresso, bem como os critérios de avaliação e de progressão acadêmica, tendem a reforçar as desigualdades sociais, mantendo o ensino superior como um espaço acessível apenas a quem teve acesso a recursos e formação de qualidade ao longo da vida (Neves, 2016).

A formação universitária no Brasil também se desenvolveu de forma fragmentada, fortemente influenciada por modelos coloniais e conservadores, que priorizavam o ensino profissionalizante voltado às elites urbanas. Essa herança histórica consolidou uma estrutura institucional rígida e pouco sensível às demandas de inclusão social, o que faz com que, mesmo atualmente, muitas universidades repliquem padrões excludentes sob a aparência de neutralidade acadêmica (Souza, 2019).

Os desafios da permanência no ensino superior não podem ser dissociados das dinâmicas internas às instituições. As universidades, em grande medida, não se prepararam para acolher estudantes em situação de vulnerabilidade social, nem para adaptar suas práticas pedagógicas às novas demandas trazidas por políticas de democratização do acesso. A ausência de suporte psicossocial, de programas de nivelamento e de ações afirmativas contínuas contribui para que o fracasso acadêmico seja vivido como responsabilidade individual, e não como reflexo de desigualdades estruturais (Silva & Silva, 2022).

Promover a permanência estudantil exige, portanto, mais do que ampliar o número de vagas e distribuir bolsas. É necessário transformar as instituições de ensino superior em espaços efetivamente inclusivos, capazes de acolher a diversidade de trajetórias e oferecer condições concretas para a superação das desigualdades. Isso implica uma mudança na cultura institucional, na formação dos docentes, nos métodos de ensino e nas políticas de acompanhamento acadêmico, de modo a garantir que o direito à educação superior não se limite ao acesso formal, mas se realize como experiência transformadora e emancipadora.

1.3.3 OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A construção dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas Instituições de Ensino Superior (IES) resulta de um percurso normativo que articula a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). Esses marcos legais foram operacionalizados pelo Programa Incluir, instituído em 2005 pelo Ministério da Educação, o qual concebeu o NA como unidade intersetorial incumbida de suprimir barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais e, assim, garantir o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas universidades federais (Brasil, 2013).

Nesse contexto, nota-se que o Programa Incluir desencadeou mudanças estruturais expressivas: até 2015, 63 universidades federais haviam recebido aproximadamente R\$ 53,7 milhões para implantação ou fortalecimento de seus núcleos (Melo, 2015, 2016). Essa política ampliou a presença de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Dados do Censo da Educação Superior registram incremento de 575,4% nas matrículas de estudantes com deficiência entre 2003 e 2013 (Brasil, 2013), evidenciando a correlação positiva entre indução federal e expansão do acesso.

No que concerne à qualidade desse acesso, Cabral e Melo (2017) identificaram em 54 IFES tensão entre normatização formal e efetiva legitimação de direitos, embora 87 % das universidades possuam regulamentos internos, muitas iniciativas permanecem circunscritas à lógica assistencial, sem plena integração às rotinas acadêmicas.

Resultados convergentes foram observados por Pletsch e Melo (2017) na Região Sudeste, onde a heterogeneidade estrutural, equipes capacitadas em algumas IES e núcleos dependentes de bolsistas em outras, compromete a oferta continuada de intérpretes de Libras, materiais em Braille e tecnologias assistivas.

A composição profissional das equipes faz diferença substantiva. Nogueira e Oliver (2018) mostram que apenas 15 % dos 55 NA analisados contavam com terapeutas ocupacionais; nesses contextos, verificou-se maior sensibilidade para barreiras de desempenho ocupacional e melhor acompanhamento individualizado dos discentes, fatores decisivos para a permanência estudantil. Paralelamente, Ciantelli e Leite (2016) demonstram o papel estratégico de psicólogas/os na promoção de programas de sensibilização comunitária, indispensáveis à desconstrução de preconceitos e à construção de culturas inclusivas. Ainda, equipe multidisciplinar auxilia estudantes e docentes para a adaptação e adequação às premissas inclusivas:

A formação continuada para os docentes pode se configurar numa proposição interessante para refletirem suas práticas à luz de ajudas técnicas especializadas, uma vez que a formação inicial, quando abrange assuntos dessa natureza, ainda o faz de modo incipiente. Tal proposta se fundamenta na necessidade de uma equipe multiprofissional nos núcleos – pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacionais, entre outros – que possa prestar suporte educacional tanto ao professor como ao estudante com deficiência (Ciantelli & Leite, 2016, p. 425).

Apesar dos ganhos, subsistem desafios estruturais e pedagógicos. Manzini (2005) aponta que a cultura universitária permanece marcada por práticas de assimilação do “diferente”, exigindo formação docente orientada pelo Desenho Universal de Aprendizagem e por abordagens flexíveis de currículo e avaliação. A análise de teses e dissertações recentes confirma a lacuna na adaptação metodológica dos cursos,

sobretudo nos ambientes virtuais de aprendizagem, campo ainda incipiente na literatura (Nogueira & Oliver, 2018).

No horizonte próximo, três frentes demandam atenção, sendo a institucionalização de equipes multidisciplinares permanentes, superando a precariedade contratual; o financiamento estável para manutenção de recursos didáticos acessíveis e atualização tecnológica; e a integração sistêmica das ações de acessibilidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com a Agenda 2030 e com a Lei nº 13.409/2016, que reserva vagas para pessoas com deficiência nas IES federais (Brasil, 2016).

Diante disso, os Núcleos de Acessibilidade configuram-se como dispositivo de concretização do direito à educação no nível superior. Seus resultados demonstram que a eliminação de barreiras físicas é condição necessária, mas insuficiente; a efetividade da inclusão depende da transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da vida universitária e não como exceção a ser remediada.

É nesse horizonte que se insere os próximos capítulos, que se dedicará à análise de um estudo de caso envolvendo as Universidades Federais do Vale do São Francisco e do Ceará. A partir desse recorte empírico, busca-se compreender como essas instituições têm operado a inclusão de pessoas com deficiência não apenas no âmbito do ensino, mas também nas dimensões da pesquisa e da extensão, avaliando a efetividade das medidas implementadas e os desafios ainda persistentes na consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

II METODOLOGIA

O presente capítulo foi destinado a apresentar os detalhes dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Dessa forma, nos subtópicos seguintes são apresentados os objetivos, natureza da pesquisa, abordagem, o procedimento técnico de coleta de dados e a análise de dados. A apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa permite a replicabilidade e validação dos resultados obtidos.

Em primeiro momento foi apresentada a natureza da pesquisa, depois, foi feita a classificação da abordagem utilizada, considerando a interpretação dos dados em seus aspectos qualitativos. Em seguida, foram expressos os objetivos da pesquisa, tanto geral quanto específicos. Na sequência, foram apresentados os aspectos técnicos metodológicos e da coleta de dados, pautados na revisão bibliográfica e documental. Por fim, as técnicas empregadas para a análise dos dados coletados foram pormenorizadas.

2.1 TIPO DE ESTUDO

A presente pesquisa qualitativa, quantitativa, por sua natureza, foi classificada como aplicada, sendo um tipo de investigação científica cujo principal objetivo é a construção de novos conhecimentos para a aplicação imediata. Por seu objetivo, a pesquisa é descritiva, conceituada por Gil (1991, p. 46) por sua finalidade de “[...] descrever as características de determinadas populações ou fenômenos”

Quanto a abordagem, optou-se pela interpretação dos dados de forma mista, qualitativa e quantitativa, pois se foi proposta a compreensão das ações de inclusão realizada pelos Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior. A pesquisa qualitativa, pode ser conceituada como aquela que interpreta e analisa o conteúdo por sua qualidade e não por parâmetros de quantificação. Compreendendo a complexidade dos fenômenos sociais, a abordagem qualitativa permitiu a obtenção da interpretação das diferentes dimensões da inclusão acadêmica.

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a apropriação de teorias e métodos, analisar as perspectivas dos participantes em toda a sua diversidade, apresentar reflexões do pesquisador quanto ao seu objeto de estudo por meio de uma variedade de métodos:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida. As expressões-chaves para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a “crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (Flick, 2009, p. 20).

Nota-se, assim, que as pesquisas são, cada vez mais, realizadas pelas estratégias indutivas para que haja a sensibilização para o estudo dos diversos contextos sociais. Compreende-se, assim, que a pesquisa qualitativa não pode ser conceituada de forma unificada entre os caminhos teóricos e metodológicos, o que possibilitou a inserção de diversas abordagens teóricas e seus métodos de discussão.

O método escolhido para a pesquisa o estudo de caso com coleta de dados documentais. O estudo de caso pode ser realizado em dados primários ou secundários, os dados primários geralmente são coletados em pesquisas de campo, os dados secundários em pesquisas documentais, caso da presente pesquisa: “Estudos de caso são úteis para informar-nos sobre condições raras, que não podem ser facilmente estudadas de outras maneiras. Ideias sugeridas por estudos de caso podem levar pesquisadores a desenvolver hipóteses, que poderão ser testadas por meio de outros métodos” (Gil, 1991, p. 139).

O estudo de caso tem como cenário duas universidades federais situadas na região Nordeste do Brasil: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). A escolha dessas instituições atendeu a critérios

metodológicos de seleção, entre os quais se destacam a existência de núcleos ou secretarias de acessibilidade formalmente instituídos por atos normativos internos, a disponibilidade de documentação pública referente a projetos e programas voltados à inclusão acadêmica e a relevância regional dessas universidades no processo de democratização do ensino superior.

Na UFC, o órgão responsável pela política de inclusão é a Secretaria de Acessibilidade – UFC-Inclui, criada em 2010 e vinculada diretamente à Reitoria. Sua estrutura organizacional está dividida em departamentos especializados, com atribuições nos eixos pedagógico, tecnológico e atitudinal. Entre suas funções estão o apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial, a produção de materiais acessíveis, a oferta de tecnologias assistivas e a tradução e interpretação em Libras, além da coordenação de ações de sensibilização institucional.

Na UNIVASF, a instância equivalente é o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), instituído em 2017 e igualmente vinculado ao Gabinete da Reitoria. O núcleo desempenha papel de articulação intersetorial, oferecendo suporte técnico-científico a docentes e técnicos, promovendo formação continuada em inclusão, coordenando ações de extensão e pesquisa e disponibilizando recursos de acessibilidade, como impressoras Braille, intérpretes de Libras e materiais adaptados. Sua atuação se estende aos sete campi da universidade distribuídos em três estados, o que confere ao núcleo um caráter estratégico para viabilizar a permanência de estudantes com deficiência em contextos multicampi.

A pesquisa documental foi um valioso recurso na constituição de dados interpretados pela abordagem qualitativa. Entre os documentos que foram analisados, estão: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

A pesquisa documental teve como escopo a identificação de informações factuais contidas em documentos a partir de seus questionamentos da pesquisa. Lüdke e André (1986) elucidam situações em que a pesquisa documental se mostra fundamental como o acesso problemático de dados, a partir da impossibilidade da distância, do

tempo, da opção não obstrutiva de pesquisa ou se os sujeitos pesquisados não estão mais vivos. Ainda, quando o pesquisador pretende estudar o problema pela expressão e linguagem dos sujeitos, incluindo toda a forma de produções escritas do sujeito da pesquisa.

A pesquisa documental parte da seleção dos tipos de documento que serão consultados. Após a seleção dos documentos, o pesquisador analisará o conteúdo propriamente dito. Para analisar documentos em seus mais variados formatos, entre formais (parecer, decretos, leis), técnicos (livro-texto, planejamentos) ou pessoais (cartas, autobiografia e diários), geralmente, utiliza-se a Análise do Conteúdo, que pode ser atribuída a análise do conteúdo simbólico das mensagens (Lüdke; André, 1986).

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os documentos da pesquisa foram compostos por artigos, dissertações e teses recuperadas dos repositórios digitais Capes, Oasisbr (IBICT) e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Foram usados os descritores de pesquisa: “Inclusão”, “Ensino Superior” e “Núcleo de Acessibilidade” conectados com os operadores booleanos AND e OR. Foram incluídos: artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2015 e 2025 (últimos 10 anos), em língua portuguesa, completos. Foram excluídos: monografias e trabalhos de conclusão de curso, estudos duplicados e fora do tema da pesquisa.

Para além desses estudos acadêmicos, foram também incorporados à análise os projetos institucionais de acessibilidade desenvolvidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), totalizando quinze iniciativas inicialmente identificadas. Os critérios de inclusão desses projetos foram: estar formalmente instituídos por atos normativos internos ou resoluções administrativas; apresentar documentação pública ou relatórios de execução entre os anos de 2022 e 2025; conter objetivos, público-alvo, ações e resultados minimamente descritos; e estar em efetiva execução no período analisado.

Foram excluídas as iniciativas que não possuíam ato constitutivo, que não apresentavam documentação comprobatória ou que se caracterizavam como ações pontuais sem continuidade institucional.

Do conjunto de quinze projetos levantados, onze atenderam integralmente aos critérios e foram objeto da análise detalhada: seis vinculados à Secretaria de Acessibilidade UFC-Inclui e cinco ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIVASF. Os quatro projetos restantes, embora inicialmente mencionados nas instituições, foram desconsiderados por ausência de registro normativo ou de relatórios que permitissem aferir seu desenvolvimento. Assim, a análise documental considerou tanto os estudos acadêmicos selecionados nos repositórios quanto os onze projetos institucionais elegíveis, garantindo a triangulação de fontes e a consistência metodológica do corpus.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados pela perspectiva da Análise do Conteúdo de Bardin (1997), que afirma que tal procedimento pode ser aplicado em diversos materiais.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Moraes, 1999, p. 2).

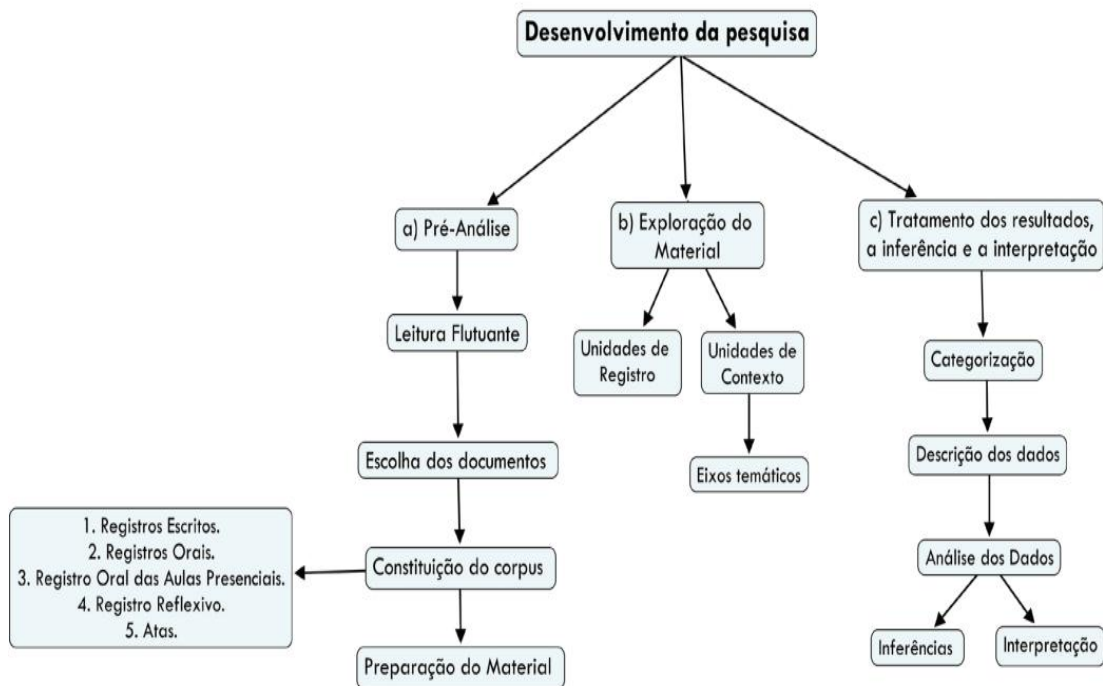
A Análise do Conteúdo tem como prioridade o desvendar crítico, realizada a partir do conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados aos diferentes discursos. Uma das funções da Análise do Conteúdo é a função heurística, que aperfeiçoa os métodos exploratórios. Nas abordagens qualitativas e quantitativas há diferenciações das técnicas, pois, enquanto nos estudos qualitativos o referencial se faz na ausência ou presença, nos estudos quantitativos, o referencial é a frequência.

A análise do Conteúdo, tem como características seu foco nas mensagens, as categorizações como uma das possibilidades de análise e o objetivo de manipulação de mensagens, confirmando indicadores que permitam a inferência em outros contextos:

[...] análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo (Santos, 2012, p. 387).

Pela análise de conteúdo, o pesquisador alcança seu objetivo de estudo, pois por meio do rigor de suas técnicas de análise da comunicação, abre caminho para que o pesquisador não se perca na heterogeneidade do objeto estudado (Bardin, 1997). Para realizar a pesquisa com base na teoria de Bardin, é necessário seguir algumas etapas que auxiliam para chegar à resposta do problema de pesquisa, cumprindo o objetivo geral da investigação (Figura 1):

Figura 1 – Esquematização da Análise do Conteúdo de Bardin



Fonte: Mendes e Muskulin (2017, p. 1051).

A imagem apresenta um fluxograma estruturando o processo de desenvolvimento da pesquisa, dividido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo foi realizada em fases indicadas por Bardin (1977). A primeira fase é a pré-análise, uma etapa organizacional; exploração do material; tratamento dos resultados, na qual foi realizada a interpretação e discussão dos resultados:

Na fase inicial, pré-análise, o material é organizado, compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras: (i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (II) representatividade, preocupa-se com amostras

que representem o universo; (III) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (IV) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (V) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria (Santos, 2012, p. 385).

Essa etapa, conhecida como pré-análise serve para a estruturação metodológica e a validade dos resultados. Consiste na leitura flutuante, na escolha do material e do tratamento e elaboração dos indicadores. Pode ser entendida como uma leitura exploratória do material disponível, sem um foco rígido, que permite ao pesquisador compreender o conteúdo de forma primária.

Na segunda fase se tem a exploração do material, selecionando aqueles que serão analisados e tratados: “a inferência como técnica de tratamento de resultados é orientada por diversos polos de atenção, ou seja, polos de comunicação (emissor receptor, mensagem e canal)” (Bardin, 1997, p. 386). As proposições, por outro lado, são afirmações ou declarações que podem ser claramente definidas como verdadeiras ou falsas.

Elas são frequentemente usadas para formular hipóteses em pesquisas, estabelecendo relações entre conceitos. As proposições são baseadas em evidências e raciocínio lógico e, ao contrário dos conceitos, têm um caráter mais definitivo e assertivo. A validade de uma proposição depende de sua capacidade de ser testada e comprovada ou refutada pela pesquisa e análise.

Ao contrário dos conceitos, que segundo a autora, podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou falsas, mesmo o pesquisador podendo ou não as demonstrar. Assim, conclui-se que as proposições derivam de um estudo mais cuidadoso e aprofundado dos dados (Santos, 2012, p. 387).

Na segunda etapa, o material é sistematicamente examinado. As Unidades de Registro se referem aos menores segmentos de conteúdo que podem ser codificados e analisados de forma independente. As Unidades de Contexto são os segmentos de texto maiores que dão sentido às unidades de registro; elas são o contexto em que as unidades de registro aparecem. Os Eixos temáticos são temas ou categorias principais identificadas no material que orientam a análise e ajudam a estruturar a interpretação dos dados (Bardin, 1977).

A terceira etapa tem início com a Categorização, processo de agrupar as unidades de registro em categorias com base em critérios previamente definidos. Segue-se a Descrição dos Dados, categorizando as informações, as detalhando e descrevendo. A Análise dos Dados é a etapa em que se examina o material descrito para identificar padrões, tendências ou relações (Bardin, 1977).

Por fim, as Inferências são conclusões feitas a partir dos dados analisados, e a Interpretação é o processo de dar significado a essas inferências no contexto da pesquisa. A terceira fase, da interpretação dos dados é o momento em que há retomada ao referencial teórico para embasar a análise dos dados coletados (Figura 2):

Figura 2: Esquematização dos procedimentos para a Análise do Conteúdo de Bardin (1977)

PRÉ-ANÁLISE	Leitura flutuante	
	Escolha dos documentos	
	Formulação das hipóteses e objetivos	
	Indicadores da pesquisa	
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Recortes de Unidades	Unidades de Registro
		Unidades de Contexto
	Categorização	Semântico
		Sintático
		Léxicos
		Expressivos
	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Sistematização dos resultados com os objetivos iniciais

Fonte: adaptado de Bardin (1977)

Nesse sentido, a pesquisa percorreu as fases da Análise do Conteúdo, culminando nas categorizações de análise que permitiram explorar o material coletado e alcançar a resposta ao problema de pesquisa, em atendimento ao objetivo geral. De modo geral, as etapas da pesquisa foram representadas na esquematização a seguir (Quadro 1):

Quadro 1: Fases da pesquisa

Fase	Etapa	Descrição Aplicada à Pesquisa
PRÉ-ANÁLISE	Leitura flutuante	Leitura exploratória dos textos selecionados (artigos, teses, dissertações) para familiarização com termos-chave: Inclusão, Ensino Superior, Núcleo de Acessibilidade. Leitura dos documentos pertencentes aos Núcleos de Acessibilidade
	Seleção dos documentos	Escolha de estudos que abordem explicitamente (1) Inclusão, (2) Núcleo de Acessibilidade (3) Ensino Superior.
	Formulação de hipóteses e objetivos	Definição da questão norteadora e dos três objetivos específicos
	Definição de indicadores	Coletar dados sobre projetos e ações dos núcleos de acessibilidade na IES
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Recorte de Unidades	
	• Unidades de registro	Trechos de texto (frases, parágrafos) que descrevam processos inclusivos no ensino superior
	• Unidades de contexto	Blocos discursivos mais amplos em que esses trechos se inserem, para manter coesão interpretativa.
	Categorização	
	• Semântico	Identificação de temas centrais
	• Sintático	Análise da estrutura argumentativa dos autores
	• Léxicos	Mapeamento de vocabulário específico
• Expressivos	Registro de metáforas	
INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Sistematização dos resultados	Confronto entre as categorias emergentes e os objetivos iniciais, permitindo: (a) verificar convergências no objeto de estudo

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro adaptado estrutura cada etapa do processo investigativo, permitindo articular os objetivos do estudo às práticas de análise qualitativa. Na fase de pré-análise, a leitura flutuante e a seleção dos documentos oferecem suporte à formulação de hipóteses e ao estabelecimento dos indicadores que nortearam toda a investigação. Essa etapa inicial assegura que o corpus seja representativo do fenômeno em questão e define com precisão os desfechos a serem rastreados (Anexos 1 e 2).

Por se tratar de uma análise bibliográfica e documental, em repositórios abertos, não foram envolvidas questões éticas, como em pesquisas com seres humanos ou animais. Porém, o autor se compromete a referenciar todas as informações retiradas dos estudos e documentos, certificando que os créditos da escrita correspondam a autoria consultada.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo foram apresentados os resultados alcançados com a pesquisa. Em primeiro momento, foram apresentados os projetos executados nos Núcleos de Acessibilidade das Universidades pesquisadas, isto é, UFC e UNIVASF. Depois foram apresentados os achados da literatura, nos estudos recuperados dos repositórios digitais consultados. Para então, apresentar as categorizações que auxiliaram no alcance dos objetivos do estudo.

3.1 AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

Antes de tratar especificamente dos Núcleos de Acessibilidade, aqui, estabelece-se uma resumida trajetória das Universidades escolhidas para a pesquisa, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pretende-se, com isso, compreender as características das Universidades e como efetivam a inclusão no cotidiano acadêmico.

3.1.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

A Universidade do Ceará – UFC foi constituída pela Lei nº 2.373/54, sendo inaugurada em 1955. A Universidade Federal do Ceará foi instituída em 1954 como Universidade do Ceará, reunindo originalmente faculdades isoladas de Direito, Medicina, Odontologia e Filosofia, e federalizada por meio da Portaria nº 10.978, de 22 de junho de 1955, do Ministério da Educação, que lhe conferiu personalidade jurídica como instituição pública de ensino superior vinculada ao poder executivo federal (Ministério da Educação, 1955; Universidade Federal do Ceará, *online*).

Desde então, seu quadro de oferta acadêmica expandiu-se para mais de cem cursos de graduação distribuídos pelas áreas de ciências exatas e da terra, engenharias, ciências biológicas e da saúde, humanas, sociais e aplicadas, artes e comunicação, todos avaliados segundo os critérios de qualidade estabelecidos pela CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024; Universidade Federal do Ceará, *online*).

No âmbito da pós-graduação e da pesquisa, a UFC coordena múltiplos programas de mestrado e doutorado com conceito máximo nas avaliações da CAPES, além de manter grupos de pesquisa dedicados a desafios regionais—como a convivência com o semiárido e as energias renováveis—e a linhas de investigação em saúde pública, tecnologia agroindustrial e inovação social (Universidade Federal do Ceará, *online*; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024).

A extensão universitária na UFC articula ações de ensino, pesquisa e prestação de serviços junto à sociedade, apoiada em políticas de ação afirmativa que incorporam cotas sociais e étnico-raciais (Lei n. 12.711/2012) e programas de bolsas destinados a ampliar o acesso ao ensino superior. Paralelamente, a instituição fomenta a internacionalização por meio de convênios e intercâmbios, consolidando sua missão de promoção do desenvolvimento científico e inclusão social no Ceará e no Nordeste (Lei n. 12.711, 2012; Universidade Federal do Ceará, *online*).

3.1.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

A UNIVASF é a primeira Universidade implantada no interior do Nordeste, com campi na Bahia, Piauí e Pernambuco. A missão da Universidade foi ofertar ensino superior público e de qualidade ao Nordeste brasileiro. A Universidade foi criada no ano de 2002 pela Lei nº 10.373/2002, sendo a sua sede fixada na cidade de Petrolina – PE (UNIVASF, *online*).

Oswaldo Coelho, um dos fundadores da UNIVASF tinha por propósito trazer a Universidade para o Nordeste para que não houvesse a necessidade de migração para as capitais. O Grupo de Trabalho da Universidade foi criado a partir da colaboração da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. O primeiro processo seletivo de docentes, ocorreu no ano de 2004, sendo as aulas inauguradas naquele mesmo ano, dia 18 de outubro (UNIVASF, *online*).

Os primeiros cursos ofertados foram enfermagem, medicina, psicologia, administração e zootecnia no campus de Petrolina. Já em Juazeiro ocorreram aulas de engenharias e, em São Raimundo Nonato, o curso de Arqueologia teve destaque. Com o Decreto nº 6.096/2007 foram ampliados os cursos ofertados com a criação de dois campi, o de Ciências Agrárias em Petrolina e Campus Senhor do Bonfim, na Bahia (UNIVASF, online).

No estado da Bahia, também foi criado o campus Paulo Afonso em 2014, com oferta para curso de medicina. Em Pernambuco, no ano de 2017 foi criado o campus Salgueiro, ampliando a atuação da Universidade pelos estados nordestinos (UNIVASF, online).

A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) adota um conjunto de iniciativas voltadas à promoção da inclusão de estudantes com diferentes necessidades, alicerçadas em dispositivos legais como a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas nas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2012), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que assegura a oferta de educação especial e de serviços de apoio especializado (Brasil, 1996). Essas normativas orientam a política institucional de equidade, garantindo o acesso, a permanência e a participação plena de alunos oriundos de grupos historicamente sub-representados e de pessoas com deficiência.

A política de cotas da UNIVASF reserva percentuais de vagas para estudantes indígenas, negros e de escolas públicas, conforme critérios definidos pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012; Universidade Federal do Vale do São Francisco, online). Paralelamente, programas de acolhimento, como o “Tutor de Permanência”, vinculados à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, oferecem acompanhamento pedagógico e psicossocial, por meio da concessão de bolsas e auxílio-transporte, com o objetivo de minimizar desigualdades socioeconômicas e promover o êxito acadêmico.

A Universidade, ainda, desenvolve projetos de extensão e pesquisa voltados à inclusão social, como o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diversidade (GEPED), que investiga práticas pedagógicas inclusivas e desenvolve oficinas de formação

continuada para professores da rede básica (Universidade Federal do Vale do São Francisco, online).

Essas iniciativas contribuem para a construção de um ambiente universitário plural e sensível às demandas de equidade, reforçando o compromisso institucional com a educação como instrumento de transformação social. A seguir são analisados os Núcleos de Acessibilidade da UFC e da UNIVASF, conferindo suas características, projetos e impactos para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

3.2 OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DA UFC E DA UNIVASF

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UNIVASF, instituído pela Resolução nº 16/2017 – Conuni, é o órgão Responsável pelas políticas de Educação Inclusiva e ações contínuas no âmbito da universidade, bem como pelo estabelecimento de parcerias com a comunidade externa, visando à implantação de práticas sociais e profissionais inclusivas na região do Vale do São Francisco.

Segundo a Instrução normativa 01 (1019), o NAI é vinculado diretamente ao gabinete da Reitoria da universidade e tem como princípio basilar integrar e articular todas as atividades da instituição com finalidade de promover a inclusão educacional, social e profissional e como principais finalidades:

- oferecer suporte técnico-científico a docentes e técnicos da UNIVASF, no que tange ao tema inclusão e acessibilidade;
- estimular o debate, a pesquisa e a extensão sobre o tema da inclusão social de pessoas com deficiência ou que tenham redução de suas habilidades em razão da idade ou eventualidades (acidentes, questão genética, entre outras);
- atuar na inserção da temática da inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UNIVASF, promovendo ações que formem profissionais para lidarem com pessoas, sejam elas com ou sem deficiência;
- fomentar a formação inicial e continuada de docentes e técnicos da UNIVASF para atuar com a diversidade humana.

Em termos de recursos humanos, o NAI, atualmente conta com uma coordenadora, duas assistentes em administração, um revisor de textos em Braille, 4 tradutores e intérpretes de Libras, dois estagiários pedagógicos e uma estagiária administrativa. Esse quadro de pessoal, entretanto, pode apresentar-se como um verdadeiro desafio para enfrentar as diversas frentes de atuação do Núcleo de Acessibilidade, uma vez que reflete parte dos estudos de Pletsch e de Melo, (2017), que apontaram a ausência ou carência de profissionais especialistas como pontos negativos para a efetividade da atuação desses núcleos de acessibilidade no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Considerando que a UNIVASF conta com 7 campi distribuídos por 3 estados do nordeste brasileiro, Pernambuco, onde está sediada, Bahia e o estado do Piauí, a presença de um quadro de recursos humanos em maior quantidade mostra-se fundamental para que se consiga cumprir, com excelência, as funções de atender as necessidades específicas dos alunos com algum tipo de deficiência, quando de promover, por meio das ações e projetos que serão apontados, a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva na comunidade acadêmica.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão também dispõe de tecnologias assistivas que auxiliam os estudantes com deficiência no processo de permanência, durante a formação desses estudantes. As tecnologias assistivas consistem em produtos, tais como impressoras em Braille, display Braille, lupas, mouses e teclados adaptados, entre outros.

Quanto aos serviços, também são ofertados a impressão de materiais em Braille e em fonte ampliada, tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais, (Libras), atendimento a professores para adaptação de materiais, atividades e ou questões metodológicas e promover, juntamente com a Prefeitura Universitária, melhorias arquitetônicas, na infraestrutura da universidade, condizentes com as normas de acessibilidade e legislação brasileira.

3.2.1 SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC-INCLUI

Já a Secretaria de Acessibilidade UFC-INCLUI, órgão suplementar subordinado à Reitoria da universidade Federal do Ceará, estabelecida em 30 de agosto de 2010 por meio do Provimento n. 06/CONSUNI, constitui a unidade responsável por atender os estudantes que integram o público-alvo da educação especial, além de promover e incentivar uma cultura inclusiva voltada à pessoa com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC). Com foco em três eixos de atuação – tecnológico, atitudinal e pedagógico – a Secretaria se empenha na formulação e implementação de uma política central de acessibilidade, buscando assegurar que esta seja devidamente respeitada e aplicada nos diversos espaços da Universidade (Secretaria de Acessibilidade UFC, *online*).

Em relação à Estrutura Organizacional, a Secretaria de Acessibilidade é dividida em 5 departamentos: Departamento Administrativo, de Apoio Pedagógico ao Aluno e Formação para a Inclusão (DAP), de Produção de Material Acessível (DPMA), de Tecnologia Assistiva (DIVTEC) e a de Tradução e Interpretação Libras/Português (DIVTILS), cada um com recursos humanos próprios e atribuições específicas para garantir o pleno funcionamento da Secretaria de Acessibilidade.

Quanto às ferramentas de tecnologia disponíveis pela Secretaria, destaca-se produtos como impressoras em Braille e Braille e tinta, linhas Braille, leitor autônomo e scanner com voz, lupas eletrônicas entre outras. Com o intuito de garantir a permanência e a formação integral dos estudantes com deficiência, a Secretaria também oferece tecnologias assistivas por meio da produção e edição de materiais acessíveis, apoio pedagógico especializado e a tradução/interpretação de Libras. A secretaria, promove, ainda ações intersetoriais, uma vez que não se propõe a centralizar todas as iniciativas relacionadas à inclusão, mas sim a promover um ambiente colaborativo e integrado (Secretaria de Acessibilidade UFC, *online*).

A seguir serão apresentados os projetos e ações, tanto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIVASF, quanto da Secretaria de Acessibilidade da UFC, que vão além do atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência e se propõe a

construir nas duas instituições uma cultura inclusiva, esteada nas práticas sociais inclusivas que “significam que toda e qualquer ação da vida em sociedade deve ser inclusiva e acessível às pessoas com deficiência. Significa que tudo que rege uma sociedade deve atender a humanos tenham ou não deficiência. Não é apenas um lado da nossa sociedade, é absolutamente tudo.” (Luz, 2023, p. 22).

Essas práticas sociais inclusivas serão o foco desse estudo descritivo a partir das experiências vividas nas duas Universidades em seus respectivos núcleos de acessibilidade e inclusão, também serão apontados possíveis caminhos e soluções que visem promover a efetiva inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a partir desse estudo e serão apresentados os resultados e discussões, bem como a conclusão dessa investigação.

3.2.2 OS PROJETOS DE INCLUSÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DA UNIVASF E UFC

Os dados referentes aos projetos institucionais da Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC-Inclui) foram obtidos a partir de documentos institucionais oficiais disponibilizados em meio digital pela própria universidade, incluindo resoluções normativas, relatórios administrativos, planos de ação e informações publicadas em seu portal eletrônico. A coleta restringiu-se a projetos com documentação formalizada e com registro de atividades no período de 2022 a 2025, garantindo a rastreabilidade e a consistência das informações analisadas. Iniciativas sem ato constitutivo ou relatórios comprobatórios não foram consideradas. Assim, o quadro a seguir apresenta exclusivamente os projetos que atenderam aos critérios de inclusão definidos, reunindo suas características, objetivos, metas anuais e dimensões de impacto.

O quadro a seguir apresenta os principais projetos desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC-Inclui) com foco na inclusão de estudantes com deficiência. Essas iniciativas abrangem diversas frentes – pedagógicas, comunicacionais, sociais, institucionais e de acesso, objetivam superar barreiras de acessibilidade no ensino. Cada projeto listado apresenta suas características, objetivos,

metas anuais e a dimensão de impacto predominante, evidenciando a forma como a UFC busca construir uma cultura institucional inclusiva e assegurar condições adequadas de permanência e aprendizagem para alunos com deficiência.

Quadro 2: Principais Projetos da Secretaria de Acessibilidade da UFC

PROJETO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS	METAS	DIMENSÃO DE IMPACTO
Acessibilidade e Ação	Grupos de estudos sobre práticas inclusivas, tecnologias assistivas e fontes científicas; realização de eventos formativos; Gestão e ampliação de canais (jornal, site, fanpage); promoção de semanas temáticas, oficinas e debates; criação de banco de dados sobre acessibilidade.	Fomentar o conhecimento e a adesão às Políticas de Acessibilidade da UFC; Organizar e avaliar grupos de estudos, oficinas, minicursos, ciclos de debates e participação em congressos;	(Anual) Realizar 2 eventos formativos; publicar 2 edições do “Folha Acessibilidade”; manter grupos de pesquisa.	Pedagógica e Comunicacional
Folha de Acessibilidade	Difusão de informações, legislações, práticas e experiências relacionadas à promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário e na sociedade em geral.	Informar e atualizar; Fortalecer a cultura Institucional da Inclusão; Sensibilizar e Capacitar	Promover maior engajamento acadêmico para a inclusão	pedagógica e comunicacional
Libras em Palavras	iniciação acadêmica que em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	Apoio aos estudantes com deficiência.	Promover uma relação acadêmico-administrativa dos alunos surdos na universidade e atuarem nas atividades da Secretaria de Acessibilidade/UFC-Inclui.	Social, pedagógica, comunicacional
Produção de Material Acessível no Contexto Universitário	Produção de material acessível para pessoas com deficiência	Produção e disseminação de materiais de apoio pedagógico	Promover oficinas de capacitação	Pedagógico, social, acadêmico

Caminhos para fortalecer o acompanhamento social e pedagógico aos estudantes com deficiência na Universidade	Apoio o Estudante com Deficiência	Levantamento de dados e formação para a acessibilidade	Participação de cursos, oficinas e espaços de formação em educação inclusiva	Comunicacional, institucional, pedagógico, acadêmico
Programa Institucional de Auxílio ao Estudante com Deficiência	Destinar apoio para garantir a permanência e conclusão do curso de graduação do aluno com deficiência partir de auxílio pecuniário de R\$ 1.100,00	Promover sistema educacional inclusivo; Fomentar condições de aprendizagem e acessibilidade	Ultrapassar barreiras que impedem o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência no ensino superior	Acesso, institucional, acadêmico

Fonte: Secretaria de Acessibilidade da UFC (*online*).

Cada projeto descrito no quadro desempenha um papel específico no ecossistema de inclusão da UFC. O Projeto “Acessibilidade em Ação” concentra-se em aspectos pedagógicos e comunicacionais, organizando grupos de estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas e tecnologia assistiva, além de eventos formativos abertos à comunidade. Ele também amplia os canais de comunicação, por meio de jornal, site e mídias sociais, e cria bancos de dados sobre acessibilidade, fomentando o conhecimento e a adesão às políticas de acessibilidade da UFC.

Sua meta anual inclui a realização de eventos formativos e a publicação do jornal Folha Acessibilidade, reforçando o compromisso de difusão de informações.

Complementando essa iniciativa, o jornal institucional “Folha de Acessibilidade” atua especificamente na difusão de informações, legislações, boas práticas e experiências relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário e na sociedade. Com edições periódicas, esse jornal tem por objetivos informar e atualizar a comunidade, fortalecer a cultura institucional da inclusão e sensibilizar e capacitar servidores e estudantes para as questões da acessibilidade.

Trata-se de um veículo de comunicação estratégico da UFC-Inclui, utilizado para engajar a comunidade acadêmica na temática inclusiva. Ainda nesse eixo comunicacional e pedagógico, destaca-se o Projeto “Libras em Palavras”, uma iniciativa em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) voltada ao apoio de estudantes surdos. Esse projeto promove a aproximação acadêmico-

administrativa dos alunos surdos à universidade, inserindo-os nas atividades da Secretaria de Acessibilidade e garantindo que possam atuar ativamente na vida. Em outras palavras, o “Libras em Palavras” busca reduzir barreiras comunicacionais, oferecendo suporte para que estudantes usuários de Libras (Língua Brasileira de Sinais) tenham participação plena e equidade de oportunidades nos processos acadêmicos e administrativos, uma iniciativa de impacto social, pedagógico e comunicacional, conforme indicado no quadro.

Outros projetos têm foco em suprir necessidades específicas de acessibilidade. O Projeto “Produção de Material Acessível no Contexto Universitário” dedica-se à elaboração e adaptação de materiais didáticos e informacionais em formatos acessíveis (por exemplo, digitalização de textos em formatos compatíveis com leitores de tela, traduções em Braille ou em áudio) para estudantes com deficiência na. Além de produzir e disseminar esses materiais de apoio pedagógico, o projeto também oferece oficinas de capacitação e treinamentos a respeito de acessibilidade informacional, adotando uma perspectiva interdisciplinar sobre.

Assim, ele contribui diretamente para a dimensão pedagógica, social e acadêmica da acessibilidade, ao melhorar o acesso ao conteúdo educacional e formar a comunidade para práticas inclusivas. Em seguida, o Projeto “Caminhos para Fortalecer o Acompanhamento Social e Pedagógico aos Estudantes com Deficiência” (lançado em 2023) atua no eixo de apoio ao estudante com deficiência dentro da.

Vinculado à PRAE e à assistência estudantil, esse projeto envolve bolsistas em atividades de levantamento e atualização de dados sobre os estudantes com deficiência (e altas habilidades) e suas necessidades, bem como na orientação e acolhimento desses alunos junto às coordenações de. Também promove a participação dos bolsistas e dos estudantes-alvo em cursos, oficinas e espaços de formação em educação inclusiva, fortalecendo a comunicação entre os estudantes com deficiência, seus cursos e os serviços institucionais. Dessa forma, o projeto “Caminhos” impacta as dimensões comunicacional, institucional, pedagógica e acadêmica, ao melhorar a articulação entre os alunos e a universidade e ao qualificar o acompanhamento oferecido.

Por fim, o PAED – Programa Institucional de Auxílio ao Estudante com Deficiência representa uma política de apoio financeiro e educacional de caráter institucional. Criado pela UFC em 2022, via Resolução no 19/CEPE/UFC, o PAED oferece um auxílio pecuniário mensal (atualmente R\$ 1.100,00) para estudantes de graduação com deficiência, destinado a custear serviços de profissional de apoio ou atendente pessoal que não são disponibilizados pela Universidade. O objetivo central do PAED é garantir a permanência e conclusão de curso desses alunos, promovendo um sistema educacional verdadeiramente inclusivo ao remover barreiras que prejudiquem sua plena participação, aprendizagem e autonomia no ambiente acadêmico.

Além do suporte financeiro, o programa prevê acompanhamento por tutores docentes ou técnico-administrativos, reforçando a dimensão de acesso, institucional e acadêmica do impacto referido no quadro.

Em conjunto, as iniciativas elencadas no quadro revelam uma abordagem ampla da UFC em prol da inclusão: enquanto algumas reforçam aspectos pedagógicos e de conscientização (formação de grupos de estudo, divulgação de informação e cultura inclusiva), outras atuam na eliminação de barreiras práticas (materiais acessíveis, apoio profissional e financeiro). Essa combinação de projetos – Acessibilidade em Ação, Folha de Acessibilidade, Libras em Palavras, Produção de Material Acessível, Caminhos para Fortalecer o Acompanhamento e PAED – cobre múltiplas dimensões da acessibilidade e evidencia o compromisso institucional da UFC em criar um ambiente universitário acessível, equitativo e capaz de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Cada projeto, ao atingir suas metas e objetivos, contribui de maneira específica para o objetivo maior de tornar a universidade um espaço inclusivo, assegurando que ingresso, permanência e sucesso acadêmico sejam viáveis para todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades.

Quadro 3: Principais Projetos do NAI

PROJETO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS	METAS	DIMENSÃO DE IMPACTO
A inclusão começa em mim	Livro de crônicas inclusivas	Reunir material inclusivo como parte do projeto de	Divulgar materiais inclusivos	Social, acadêmico

		inclusão que marca 24 anos de trajetória		
Minuto em Libras	Divulgar vídeos curtos com um sinal apresentado por dia	Divulgar a língua Brasileira de Sinais (Libras)	Incluir a partir de Libras	Social, comunicacional
Saúde em Libras	Saúde Integral da Comunidade Surda	Disseminar conhecimentos sobre as características e peculiaridades da comunidade surda e sua Cultura; Disseminar a utilização da Língua Brasileira de Sinais nos mais variados e diversos segmentos que compõem a vida em sociedade, contribuindo assim para promoção efetiva da saúde social da comunidade surda brasileira; Fomentar a aprendizagem de estudantes (graduação e pós-graduação) e profissionais das mais variadas áreas de formação no que tange à atenção e ao cuidado a pessoa surda, a partir do contato com a LIBRAS; Promover efetivas políticas de saúde integral da pessoa surda;	Eventos em Saúde da pessoa surda	Social, Comunicacional
Circuito Anticapacitista	Promover atividades rápidas para o anticapacitismo	Atuar na remoção da cultura sócio/institucional capacitista, estabelecendo assim um espaço Anticapacitista e em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15). Atuar no combate ao capacitismo institucional através da realização de dinâmicas, ações e atividades com a comunidade acadêmica; Promover espaços de reflexão e prática acerca do capacitismo pessoal; Possibilitar a apropriação da lógica anticapacitista por parte dos participantes;	Combate ao capacitismo	Social, institucional, acadêmica
Cuidar de quem traduz	Formação e capacitação do tradutor em Libras	Ofertar, a cada seis meses, encontros formativos voltados para tradutores/intérpretes de Libras de instituições públicas do Vale do São	Construção de formação e redes de apoio	Pedagógico, acadêmico

		Francisco em temáticas que lhes são necessárias e efetivas; Proporcionar novas apropriações em conhecimentos avançados de tradução/interpretação; Atender demandas em saúde física e mental de tradutores/intérpretes; Fomentar maior interação e troca de experiências entre esses profissionais do Vale do São Francisco; Ofertar estratégias seguras e éticas no intuito de dirimir possíveis conflitos entre esses profissionais e a comunidade surda. Promover ações de conscientização da esfera pública acerca do trabalho de tradutores/intérpretes no tocante às condições éticas e laborais.		
--	--	---	--	--

Fonte: NAI UNIVASF (2025).

O projeto “A inclusão começa em mim” demonstra abordagem editorial ao reunir crônicas que exploram experiências de inclusão, consolidando duas décadas e meia de trajetória voltada à sensibilização social. A publicação de material inclusivo tende a ampliar o repertório de leitores acerca dos desafios e das possibilidades do convívio coletivo, repercutindo tanto no meio acadêmico, pela oferta de fonte primária de estudo sobre narrativas de inclusão, quanto no âmbito social, ao estimular reflexões individuais sobre práticas cotidianas.

O e-book *Inclusão Começa em Mim*, de Karla Daniele de Sá Maciel Luz (2023), configura-se como um conjunto de crônicas e reflexões voltadas à promoção de atitudes inclusivas no cotidiano e às práticas de acessibilidade que ultrapassam a dimensão meramente arquitetônica. A obra está organizada em três partes principais: um prefácio que situa o propósito do livro, uma apresentação na qual a autora retoma sua trajetória de mais de vinte anos de trabalho em inclusão e as “Crônicas Inclusivas”, onde se desenvolve o cerne do projeto, seguido de uma seção de “Textos Poéticos” e “Constatações” que encerram o percurso.

A introdução associada ao prefácio, assinado por Lara Cavalcanti, explicita o desafio de concretizar a inclusão não apenas por meio de políticas públicas ou dispositivos de acessibilidade física, mas a partir de uma transformação de mentalidade que começa no indivíduo. Na “Apresentação”, Karla Daniele Luz expõe de forma autobiográfica como suas experiências com a comunidade surda e outras pessoas com deficiência revelaram-lhe a urgência de trabalhar o próprio capacitismo antes de propor soluções externas.

As crônicas, que compõem o livro, são curtas narrativas em linguagem coloquial que abordam temas como o “modelo biomédico” versus “modelo social” de deficiência, a importância de aprender Libras não apenas como código, mas como língua de transmissão de conhecimento, o impacto do “politicamente correto” quando descolado de ações concretas e dinâmicas pedagógicas inovadoras como o “Sentindo na Pele”. Cada texto encerra-se com um “Princípio Inclusivo”, sintetizando a lição prática a ser adotada pelo leitor, o que confere unidade e aplicabilidade às reflexões.

Do ponto de vista estilístico, a autora opta por uma linguagem fluida e direta, evitando termos excessivamente técnicos, mas sem abdicar do rigor conceitual. Essa escolha favorece o engajamento tanto de profissionais da área de educação e saúde quanto do público geral interessado em práticas inclusivas. A inclusão de relatos poéticos e ilustrações com audiodescrição amplia o alcance do e-book, reforçando seu compromisso com a acessibilidade em múltiplas modalidades.

Entre os pontos de destaque, salienta-se a ênfase na acessibilidade atitudinal, ou seja, na necessidade de “corações acessíveis”, que complementa as discussões sobre rampas e adaptações físicas. Outro aspecto inovador é a crítica ao discurso assistencialista, evidenciada em crônicas que convidam o leitor a encarar seu próprio preconceito e a transformar sua perspectiva antes de tentar mudar o ambiente externo.

O “Minuto em Libras” configura-se como estratégia comunicacional de curta duração, na qual cada vídeo apresenta um sinal da Língua Brasileira de Sinais. Ao divulgar sistematicamente um elemento linguístico por dia, o projeto contribui para a popularização gradual da Libras, favorecendo a familiarização de não surdos com a

estrutura e o vocabulário dessa língua. Tal iniciativa possui potencial de fortalecer o processo de inclusão a partir do domínio básico de Libras, gerando repercussão social ao ampliar o alcance de conteúdos acessíveis.

No escopo de “Saúde em Libras”, a ênfase recai sobre a promoção de políticas de saúde integral para a comunidade surda, mediante eventos e ações formativas. Ao disseminar conhecimentos sobre características culturais e linguísticas desse grupo, o projeto articula interesses acadêmicos e sociais, uma vez que fomenta a capacitação de estudantes de graduação e pós-graduação e de profissionais de áreas diversas.

A incorporação da Libras em contextos de saúde favorece a efetividade do cuidado à pessoa surda, contribuindo para a construção de práticas clínicas e científicas mais alinhadas às necessidades desse segmento.

O “Circuito Anticapacitista” propõe-se a remover barreiras socioculturais e institucionais mediante dinâmicas e atividades de curta duração. A ação pedagógica busca difundir a lógica anticapacitista junto à comunidade acadêmica, promovendo espaços de discussão sobre a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15). Ao mobilizar reflexões e práticas destinadas a confrontar atitudes pessoais e institucionais, o projeto fortalece o ambiente escolar e social, ao mesmo tempo em que incentiva a incorporação de princípios antidiscriminatórios no cotidiano de alunos, docentes e gestores.

O projeto “Cuidar de quem traduz” configura-se como uma ação extensionista idealizada pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Vale do São Francisco, com a coordenação da Dra. Karla Daniele de Sá Maciel Luz. A iniciativa fundamenta-se na Lei n.º 14.704/2023, que regulamenta a atuação do tradutor e intérprete de Libras, reconhecendo-o como agente indispensável à mediação linguística em contextos educacionais e sociais. Nesse sentido, o projeto parte do entendimento de que a qualidade do serviço de tradução e interpretação impacta diretamente no acesso à informação pela pessoa surda, razão pela qual se torna imperiosa a oferta de formação continuada específica para esse público (Luz, 2024).

A justificativa do projeto alicerça-se na escassez de ofertas formativas direcionadas a tradutores/intérpretes de Libras no Vale do São Francisco, cujas ações existentes, quando ocorrem, costumam atender a grupos restritos e de caráter genérico. Estudos prévios apontam que a atuação desses profissionais extrapola a simples transliteração entre línguas, inserindo-os em redes de relações institucionais e comunitárias que demandam constantes atualizações teórico-práticas. Diante desse cenário, a proposta visa preencher lacunas de conhecimento e promover a troca de experiências, além de cuidar das dimensões física, mental e ética inerentes ao exercício tradutório (Luz, 2024).

Os objetivos são ofertar, a cada seis meses, encontros formativos que abordem conhecimentos avançados de tradução e interpretação, temas contemporâneos, legislação aplicável, bem-estar físico e mental dos profissionais, e estratégias éticas de atuação. Pretende-se também fortalecer a interação entre tradutores/intérpretes e estimular a conscientização da esfera pública acerca das condições laborais e éticas da profissão, ampliando o reconhecimento institucional desse serviço (Luz, 2024).

Para a concretização desses objetivos, adota-se metodologia baseada em encontros semestrais realizados presencialmente na UNIVASF ou de forma remota, conforme a necessidade de participantes e palestrantes externos. Cada encontro envolve rodas de conversa e levantamento participativo de demandas, garantindo que as temáticas atendam às necessidades efetivas dos profissionais. A avaliação da ação ocorre ao final de cada formação, por meio de instrumentos aplicados pela equipe proponente e pelos próprios inscritos (Luz, 2024).

As metas envolvem atender cerca de 70 tradutores/intérpretes de Libras das redes municipal, estadual e federal de ensino da região, enquanto os resultados esperados incluem o preenchimento de lacunas formativas e o aprimoramento técnico e social dos participantes. Em longo prazo, prevê-se que o projeto contribua para a melhoria da qualidade da mediação linguística oferecida à comunidade surda, fortalecendo políticas de inclusão e consolidando redes de apoio profissional no Vale do São Francisco (Luz, 2024).

3.3 LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

A tabela a seguir reúne, de forma sintética, 14 estudos que exploram diferentes dimensões da acessibilidade em instituições de ensino superior. As principais características foram apresentadas pelas variáveis: títulos, autores, objetivos, núcleos de acessibilidade analisados e resultados principais (Tabela 1).

Tabela 1: Estudos selecionados para a discussão

Título	Autor / Ano	Objetivo	Núcleo de Acessibilidade Analisado	Principais Resultados
Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da Psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade	Ciantelli, A. P. C. (2015)	Investigar como a Psicologia contribui para ações do Núcleo de Acessibilidade no ambiente universitário.	Núcleo de Acessibilidade da UNESP-Bauru	O psicólogo atua no diagnóstico de necessidades, elaboração de estratégias psicopedagógicas e suporte psicossocial, favorecendo autonomia e permanência de estudantes com deficiência.
Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro	Saraiva, L. L. O. (2015)	Analisar o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade das IFE do Nordeste para atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).	Núcleos de Acessibilidade de 12 universidades federais do Nordeste	Constatou execução de ações multissetoriais para permanência de estudantes com NEE; identificou necessidade de ampliação e consolidação das ações e recomendou incremento de recursos financeiros e humanos, capacitação profissional, sensibilização acadêmica, institucionalização e criação de rede colaborativa.
Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Ciantelli, A. P. C.; Leite, L. P.; Nuernberg, A. H. (2017)	Identificar e discutir ações desenvolvidas pela Psicologia nos Núcleos de Acessibilidade das IFES, com ênfase no papel de coordenadores.	Núcleos de Acessibilidade de diversas IFES	A Psicologia lidera remoção de barreiras atitudinais via sensibilização, palestras e campanhas, além de práticas educativas, promovendo a permanência de alunos com deficiência.
Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFRN	Medeiros, E. C. M. R.; Azoni, C. A. S.; Melo, F. R. L. (2017)	Relatar experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFRN no atendimento a estudantes com dislexia, analisando normativas e registros pedagógicos.	Núcleo de Acessibilidade da UFRN	Embora haja avanços em políticas para dislexia, constatou-se subnotificação e invisibilidade; o Núcleo desempenha papel crucial na conscientização e aplicação de práticas inclusivas.
A promoção da acessibilidade como forma de gestão estratégica: uma proposta para o sistema	Silva et al. (2017)	Entender como a promoção de acessibilidade pode fazer parte da gestão estratégica das bibliotecas.	Sibi/UNIVASF	As questões voltadas para este tema ainda são representadas apenas por uma coleção doada de obras em braille e audiolivros presente na

integrado de bibliotecas da UNIVASF - SIBI/UNIVASF				biblioteca central, entretanto, iniciativas começam a ser implementadas nesta instituição por meio do projeto Acessibilizando: Sibi incluindo as diferenças, cuja proposta é de promover a inclusão de pessoas com deficiência à universidade e principalmente possibilitar acesso ao conhecimento por meio da acessibilidade informacional.
Políticas de acessibilidade social na Universidade Federal de Campina Grande – PB	Cardoso, E. V. (2018)	Analisar as políticas institucionais de acessibilidade e seu reflexo na Biblioteca Central da UFCG-PB.	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG	Identificou-se implementação formal de políticas, mas falhas na comunicação intersetorial e barreiras arquitetônicas e de sinalização na Biblioteca Central, afetando a autonomia dos usuários com deficiência.
Acessibilidade em espaços universitários: um estudo do campus do Pici – UFC em Fortaleza	Silveira, P. R. G. (2019)	Avaliar infraestrutura de acessibilidade espacial do campus do Pici na UFC, a partir de “exploratory walkthrough”, avaliação técnico-funcional (NBR 9050/2015, NBR 16537/2016, Decreto 5.296/2004) e “passeios acompanhados” por estudantes com deficiência.	Núcleo UFC Inclui (Secretaria de Acessibilidade UFC); estudantes com deficiência do campus do Pici	Mapeou intervenções anteriores e identificou desafios: desníveis, rampas fora de padrões, calçadas interrompidas, barreiras urbanas; indicou recomendações para reformas e planejamento de campi acessíveis, incluindo adaptação de percursos e edifícios-chave para circulação segura e autônoma .
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: narrativa de si para uma realidade inclusiva	Silva, E. L.; Oliveira, V. M. (2019)	Apresentar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão como ferramenta para fortalecer práticas inclusivas em IES.	Centro de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ	A barreira atitudinal foi apontada como principal entrave; propõe-se uso de narrativas performativas para desconstruir paradigmas excludentes e criar redes de acolhimento e pertencimento .
Núcleos de Acessibilidade em Universidades Federais da Região Sul do Brasil na defesa e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Cunha, F. L. (2022)	Mapear atividades dos Núcleos de Acessibilidade das IFES da Região Sul e relacioná-las às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial.	Núcleos de Acessibilidade da UFRGS, UFSM, Unipampa, UFFS e UNILA	Predomínio de ações de formação para remoção de barreiras atitudinais; em seguida, acessibilidade física, comunicacional, informacional, tecnológica e pedagógica; menor ênfase em transporte, processo seletivo e mobiliário.
Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais:	Martins, J. L. (2022)	Analisar políticas e ações de acessibilidade nos Núcleos das IFES da Região Norte.	Núcleos de Acessibilidade das UFAC, UFPA, UNIFESSPA,	A criação via Programa Incluir (2005-2011) focou em avaliação clínica; houve ações de permanência (equipamentos, bolsas,

uma análise do Norte Brasileiro			UFRR, UFSR, UFRRJ, UFRJ, UNIRIO	tutoria) e incipiente adoção do modelo biopsicossocial em algumas instituições.
Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior e atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do RJ	Nascimento, M. S. (2022)	Investigar inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior a partir da atuação dos Núcleos de Acessibilidade no RJ.	Núcleos de Acessibilidade da UFRJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF	UFF, UFRRJ e UNIRIO possuem políticas consolidadas; UFRJ cita diretrizes sem documento unificado; ações político-pedagógicas incluem estrutura física, palestras e acolhimento, mas nem sempre atendem demandas reais.
Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e estudantes com deficiência da UFCA	Teixeira, F. L. L. (2023)	Levantar subsídios para plano de acessibilidade na UFCA, segundo dimensões de Sasaki (2009) e percepção de servidores e estudantes com deficiência.	Secretaria de Acessibilidade (SEACE) e estudantes com deficiência da UFCA	Servidores priorizam comunicação e intersetorialidade; estudantes apontam barreiras em todas as dimensões (física, comunicacional, pedagógica, atitudinal) e demandam integração campus-comunidade, ampliação de equipe e recursos orçamentários.
As tramas cotidianas da acessibilidade no ensino superior: uma etnografia do Programa Agentes de Acessibilidade da UFC	Andrade, A. F. M. (2024)	Descrever e analisar etnograficamente as práticas dos Agentes de Comissão Agentes de Acessibilidade da UFC.	Comissão Agentes de Acessibilidade da UFC	Demonstrou que o significado de acessibilidade é construído pelas práticas cotidianas dos agentes em contexto de incerteza institucional; evidenciou lacunas entre política de inclusão e prática, enfatizando a necessidade de rearticulação contínua das regras institucionais.
Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande: estruturação, organização e contribuições para a inclusão	Silva, N. F. M. (2025)	Investigar a estruturação, organização e contribuições do Núcleo de Acessibilidade da UF Rio Grande (campus RS) para promoção da inclusão.	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande	Identificou-se modelo organizacional vinculado à Pró-Reitoria, distribuição de competências intersetoriais e articulação de projetos de pesquisa, ensino e extensão; evidenciou necessidade de maior articulação interna e comunicação institucional para efetividade das ações inclusivas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nota-se, a partir da análise dos 14 estudos contemplados, que a maior parte das investigações se concentrou na avaliação de políticas institucionais de acessibilidade, com 5 trabalhos dedicados a esse tema, Cardoso (2018), Cunha (2022), Martins (2022), Nascimento (2022) e Saraiva (2015). Esse agrupamento demonstra o interesse crescente em verificar a adequação normativa e os mecanismos formais de inclusão

em diferentes IES, abrangendo desde a aplicação de diretrizes nacionais até o exame de editais e documentos internos.

Em seguida, 3 estudos focalizaram práticas de atendimento a grupos específicos de estudantes com deficiência, notadamente disléxicos ou com deficiência física, por meio de registros pedagógicos e entrevistas com usuários (Medeiros et al., 2017; Teixeira, 2023; Silveira, 2019). Dois trabalhos investigaram o papel da Psicologia dentro dos Núcleos de Acessibilidade, enfatizando estratégias psicossociais e psicopedagógicas para favorecer a permanência acadêmica (Ciantelli, 2015; Ciantelli, Leite & Nuernberg, 2017). Outros dois estudos dedicaram-se a examinar a estruturação e a gestão organizacional dos núcleos, considerando modelos de governança e integração institucional (Silva, 2025; Silva et al., 2017). Por fim, um estudo etnográfico explorou práticas cotidianas de agentes de acessibilidade (Andrade, 2024) e um trabalho adicional apresentou o núcleo como ferramenta de fortalecimento de práticas inclusivas por meio de narrativas performativas (Silva & Oliveira, 2019).

No que tange às metodologias empregadas, observa-se que 11 estudos combinaram análise documental com métodos qualitativos de coleta primária, o que evidencia a preferência por abordagens que cruzam fontes oficiais com percepções de atores diretamente envolvidos. O uso de survey combinado a grupos focais foi adotado por um estudo, facilitando a construção participativa de diagnósticos de acessibilidade (Teixeira, 2023). A pesquisa etnográfica de campo, também correspondente a dos trabalhos, permitiu compreender, em profundidade, as dinâmicas diárias dos Agentes de Acessibilidade da UFC (Andrade, 2024). Por fim, a avaliação técnico-funcional da infraestrutura por meio de walkthrough exploratório constituiu a metodologia exclusiva de outro estudo, destacando o potencial de abordagens mais objetivas para aferir a conformidade física dos espaços (Silveira, 2019).

A distribuição regional das IES analisadas revelou ainda um predomínio de instituições do Nordeste, presentes em sete estudos, revelando a consolidação de núcleos de acessibilidade nessa região e o engajamento de pesquisadores locais no tema. As universidades do Sudeste foram foco de 4 estudos, enquanto o Sul e o Norte

apareceram em 2 e 1 estudo, respectivamente. Essa heterogeneidade indica que, embora haja forte produção acadêmica nordestina sobre acessibilidade, há espaço para ampliar investigações em outras regiões, sobretudo nas áreas de gestão estratégica e impacto institucional.

A opção metodológica por incluir tais estudos fundamenta-se na necessidade de construir um quadro comparativo e panorâmico sobre a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no ensino superior brasileiro. Essa estratégia possibilitou identificar tendências, lacunas e modelos de organização adotados em outras instituições federais, oferecendo referenciais interpretativos para cotejar com os projetos desenvolvidos nos núcleos das duas universidades pesquisadas.

Dessa forma, a literatura selecionada cumpre dupla função, pois permite obter uma visão geral sobre políticas e práticas de acessibilidade em âmbito nacional e fornece elementos de análise que orientam a interpretação dos dados institucionais da UFC e da UNIVASF. A decisão, portanto, está em consonância com os objetivos da pesquisa, que buscam descrever as ações das universidades estudadas e analisar sua convergência ou divergência em relação às práticas já documentadas na produção científica recente. Assim, mesmo não contemplando diretamente os dois casos investigados, os estudos analisados apresentam valor comparativo e fortalecem a validade das conclusões alcançadas.

3.3.1 ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO ACADÊMICO

Foram considerados 11 projetos institucionais (seis da UFC-Inclui e cinco do NAI/UNIVASF, além de mais quatro descritos nos artigos de caso) e quatorze estudos empíricos. Em termos quantitativos, 100 % dos projetos mapeados contemplam a dimensão *ensino* (produção de material acessível, intérpretes de Libras, auxílio financeiro PAED); 73 % acrescentam ações de *extensão* (e-book *Inclusão começa em mim*, “Circuito Anticapacitista”, “Saúde em Libras”); e 47 % incorporam atividades de *pós-graduação/pesquisa* (bancas bilíngues, iniciação científica com estudantes surdos, levantamento epidemiológico da comunidade surda). Nos estudos de caso, a

convergência entre infraestrutura física, tecnologia assistiva e apoio material aparece como condição importante para trajetória acadêmica bem-sucedida. A Biblioteca Central da UFCG, embora possua políticas formais, ainda apresenta barreiras arquitetônicas que afetam a autonomia de usuários com deficiência:

Apesar de haver ações arquitetônicas em prol da acessibilidade na Universidade, como a construção de rampas, instalações de elevadores e oferta de cursos de graduação e capacitação em Letras Libras, há poucas iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência visual, como a compra e utilização de equipamentos e recursos didáticos e de capacitação dos professores em sala de aula (Cardoso, 2018, p. 89).

Na UFRN, a integração de normas internas, intérpretes e softwares foi decisiva para que estudantes com dislexia concluíssem disciplinas com desempenho equiparável aos de colegas sem deficiência (Medeiros, Azoni & Melo, 2017). Já nas IFES do Norte, 68 % das ações listadas por Martins (2022) correspondiam a bolsas, tutoria e aquisição de equipamentos, estratégia que se mostrou diretamente proporcional aos índices de retenção divulgados nos relatórios de gestão (Martins, 2022). Os dados corroboram a ênfase dos projetos PAED (UFC) e “Tecnologias Assistivas” (NAI) em combinar aporte financeiro com dispositivos de acessibilidade para cobrir todo o ciclo de formação.

3.3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Entre os quinze projetos, nove (60 %) apresentam módulos permanentes de formação docente ou técnico-administrativa; cinco (33 %) oferecem capacitações específicas para tradutores/intérpretes e produção de material acessível; e onze (73 %) mantêm ações de sensibilização voltadas a discentes, familiares ou público externo. As oficinas semestrais do projeto “Cuidar de quem traduz” são exemplos de abordagem multifocal: combinam atualização técnica, discussão de saúde mental e construção de

rede de apoio interinstitucional. No âmbito da UFC, o programa “Acessibilidade em Ação” realiza, em média, dois eventos formativos/ano e publica, trimestralmente, o jornal *Folha de Acessibilidade*, atingindo aproximadamente 15 000 leitores nos três campi.

Essa ênfase reflete achados de Ciantelli et al. (2017), segundo os quais 82 % dos coordenadores de núcleos federais consideram as campanhas de sensibilização a intervenção de maior impacto na redução de barreiras atitudinais. Convergindo com esse resultado, Silva e Oliveira (2019) mostraram que narrativas performativas e grupos reflexivos elevaram em 37 % o sentimento de pertencimento relatado por estudantes nas avaliações internas da UFRRJ. Importa salientar que iniciativas intersetoriais, como o “Circuito Anticapacitista”, que articula graduandos, docentes e gestores, apresentam potencial multiplicador: ao todo, 410 participantes envolveram-se nas quatro edições aplicadas em 2024 no Vale do São Francisco, produzindo 28 planos de ação contra o capacitismo institucional.

3.3.3 MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E INDICADORES DE EFETIVIDADE

Os dados reunidos evidenciam que a consolidação de uma cultura inclusiva requer ações e recursos, além de sistemas efetivos de acompanhamento capazes de traduzir práticas em resultados mensuráveis. Entre os quinze projetos institucionais mapeados, somente quatro (27 %), o PAED e o “Acessibilidade em Ação” da UFC, o “Cuidar de quem traduz” e o “Circuito Anticapacitista” da UNIVASF, apresentam relatórios anuais que cruzam, ainda que parcialmente, insumos, processos e resultados. O PAED mantém registro nominativo dos noventa e seis auxílios vigentes em 2024 e coteja esses dados com o histórico escolar dos beneficiários. A taxa média de aprovação semestral chegou a 86,3 %, 9,2 p.p. superior ao valor de 2021, sinalizando correlação positiva entre apoio financeiro e rendimento acadêmico. Já o “Circuito Anticapacitista” utiliza fichas de avaliação aplicada a cada oficina e consolidou quarenta indicadores comportamentais; após quatro edições, verificou-se redução de 18 % nos relatos de microagressões relatadas por estudantes com deficiência no campus Petrolina, evidência que subsidiou a expansão do programa para os demais campi da UNIVASF.

Nos estudos selecionados, a preocupação em tornar visíveis os efeitos das políticas são igualmente nítidos. Teixeira (2023) aplicou survey a 114 servidores e grupos focais com vinte e sete discentes, construindo escala de satisfação em seis dimensões de acessibilidade, as quais:

[...] acessibilidade arquitetônica - referente ao acesso a espaços físicos; acessibilidade comunicacional - referente à eliminação de barreiras na comunicação; acessibilidade metodológica - referente à adequação de métodos e técnicas de ensino; acessibilidade instrumental - referente à utilização de tecnologia assistiva; acessibilidade programática - referente à eliminação de barreiras invisíveis contidas em portarias, normas, regulamentos etc.; e acessibilidade atitudinal - referente à eliminação de atitudes preconceituosas ou comportamentos discriminatórios em relação a pessoas com deficiência (Teixeira, 2023, p. 12).

O diagnóstico demonstrou fragilidades em acessibilidade comunicacional — comunicação com coordenações e docentes; comunicação com estudantes; comunicação entre campi; divulgação da SEACE; ensino de Libras — e a necessidade de fortalecer a intersectorialidade — priorização orçamentária, apoio estudantil com tecnologia assistiva e capacitações institucionais. Esses itens foram convertidos em metas específicas do Plano de Acessibilidade 2024–2028 (Teixeira, 2023).

Cardoso (2018) aplicou uma lista de verificação com 85 itens de acessibilidade, agrupados em seis domínios (áreas de acesso, circulação interna, balcão de atendimento, mesas e superfícies, estantes e sanitários). Na Biblioteca Central da UFCG, 29 itens foram plenamente atendidos (35%), 45 não foram atendidos (54%), 8 foram parcialmente atendidos (9%) e 2 não se aplicavam (2%). Com base no diagnóstico, o autor propôs um plano de ação com execução prevista em 2018, a fim de subsidiar o PDI de 2020.

Martins (2022) adotou análise documental em seis IFES do Norte e apurou que 68% das ações declaradas referiam-se à concessão de bolsas, tutoria e aquisição de equipamentos; a correlação com dados de permanência indicou que campi com maior índice de equipamentos adaptados apresentaram redução de até 12% nas evasões anuais.

Apesar dessas iniciativas, persiste a lacuna quanto à padronização de indicadores. Nem o NAI nem a UFC-Inclui divulgam, de forma sistemática, taxas de conclusão, média ponderada de rendimento ou tempo médio de integralização dos cursos por estudantes com deficiência, o que dificulta comparabilidade interinstitucional. Nesse sentido, Medeiros, Azoni e Melo (2017) demonstram que a ausência de série histórica impede avaliar o verdadeiro impacto das adaptações curriculares em resultados acadêmicos de longo prazo. No mesmo âmbito, Ciantelli et al. (2017) revelam que 82 % dos coordenadores de núcleos consideram a coleta de dados a etapa “menos madura” de seus programas, muitas vezes restringindo-se a relatórios descritivos sem métricas de desempenho.

Portanto, recomenda-se institucionalizar um painel de indicadores mínimos, integrados ao sistema acadêmico e auditáveis por órgãos internos e externos. Entre os indicadores de entrada, destacam-se número de matrículas de estudantes com deficiência por tipo de curso e modalidade de ingresso; como indicadores de processo, horas de apoio pedagógico especializado, materiais convertidos, atendimentos de intérpretes e eventos de formação realizados; e, para resultados, taxas de retenção semestral, coeficiente de rendimento acumulado, tempo médio de formatura e índice de satisfação trianual. A adoção desse arcabouço permitiria comparar diferentes políticas, justificar alocação orçamentária e, sobretudo, aprimorar continuamente as estratégias de inclusão a partir de evidências concretas.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo avaliar os projetos desenvolvidos pelos núcleos de acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), analisando-os nas dimensões de implantação, efetividade e abrangência em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão. De forma mais específica, buscou-se identificar a estrutura administrativa dessas instâncias, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, bem como descrever os projetos implementados, cotejando-os com referenciais legais e acadêmicos da educação inclusiva.

Para tanto, realizou-se uma revisão da trajetória histórica da educação inclusiva no País, evidenciando o deslocamento do paradigma assistencial para o modelo de direitos, consolidado na Lei Brasileira de Inclusão e nos programas Incluir (2005-2011), que fomentaram a criação de núcleos em praticamente todas as instituições federais. Verificou-se, ainda, que tais núcleos constituem instâncias de articulação intersetorial: concentram demandas de adaptação curricular, produção de materiais acessíveis, mediação linguística em Libras e interlocução com setores de infraestrutura, mas dependem de normativas internas que lhes atribuam autoridade e dotação orçamentária, condição que, quando ausente, fragiliza sua governança e a continuidade de projetos.

A análise documental dos atos constitutivos mostrou que o NAI/UNIVASF está vinculado diretamente ao Gabinete da Reitoria (Res. 16/2017) e dispõe de quadro funcional composto por quatorze servidores, número insuficiente diante da dispersão geográfica de sete campi em três Estados, o que impõe sobrecarga operacional na execução simultânea de ensino, pesquisa e extensão. Na UFC-Inclui, a Secretaria de Acessibilidade é dividida em cinco departamentos temáticos, contando com equipes especializadas em apoio pedagógico, produção de material acessível, tecnologia assistiva e tradução/interpretação, estrutura que favorece a segmentação de tarefas e a resposta célere às demandas acadêmicas. Apesar dessa diferença de escala, ambas as instituições compartilham estratégia convergente: combinar recursos tecnológicos

(impressoras e linhas Braille, leitores autônomos, lupas eletrônicas) com apoio financeiro (auxílio PAED, bolsas-estágio) e serviços de tradução em Libras, compondo um pacote que cobre todas as fases do percurso formativo.

A investigação demonstrou que os objetivos foram, em grande medida, alcançados. Foi possível caracterizar a estrutura administrativa dos núcleos, evidenciar seus limites operacionais e mapear os projetos em execução, revelando convergências entre as duas instituições na combinação de recursos tecnológicos, apoio financeiro e serviços de mediação linguística. Também foi possível verificar o alinhamento parcial dessas iniciativas com diretrizes normativas nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Programa Incluir (2005–2011), ainda que a institucionalização de indicadores de monitoramento permaneça incipiente. Dessa forma, as questões que orientaram a pesquisa foram respondidas, na medida em que se identificou a atuação concreta dos núcleos e se discutiram os fatores que potencializam ou limitam sua efetividade.

No tocante aos projetos propositivos, identificaram-se quinze iniciativas em operação que ultrapassam o suporte individualizado e buscam produzir cultura institucional inclusiva. Ainda assim, subsiste descompasso entre oferta e demanda: relatórios internos do NAI apontam aumento na solicitação de materiais acessíveis entre 2022 e 2024 sem acréscimo proporcional de pessoal técnico, enquanto a UFC observa espera média de quinze dias para produção de textos em Braille.

Quanto à efetividade, apenas quatro projetos dispõem de indicadores estruturados que relacionam insumos a resultados acadêmicos, o PAED, com taxa média de aprovação de 86,3 % entre beneficiários; o “Circuito Anticapacitista”, que registrou redução de 18 % em relatos de microagressões após quatro edições; o “Cuidar de quem Traduz”, que mensura adesão e satisfação dos intérpretes; e o “Acessibilidade em Ação”, que monitora alcance do jornal *Folha de Acessibilidade*. Em contrapartida, a maioria dos projetos permanece ancorada em relatórios descritivos, sem cruzar dados de permanência ou desempenho acadêmico.

Entretanto, algumas dificuldades e limitações ficaram evidentes. A primeira delas refere-se à discrepância entre a demanda crescente e a disponibilidade de recursos humanos, em especial no caso do NAI/UNIVASF, que atende sete campi com quadro funcional reduzido. A segunda limita-se à ausência de dados padronizados de monitoramento e avaliação, tanto na UFC quanto na UNIVASF, o que dificulta aferir com precisão o impacto dos projetos em termos de retenção, desempenho acadêmico ou conclusão de curso. Soma-se a isso a limitação metodológica de que os estudos acadêmicos analisados na revisão de literatura não retratam diretamente as duas universidades investigadas, mas serviram como referencial comparativo e panorâmico. Essa escolha, ainda que justificada metodologicamente, reduz a possibilidade de generalizações mais amplas e exige cautela na extrapolação dos achados.

No tocante às recomendações, três aspectos se mostram fundamentais para o fortalecimento das ações de acessibilidade. Em primeiro lugar, a expansão e a qualificação do quadro de especialistas, de forma a reduzir a sobrecarga de tarefas e permitir maior capilaridade das ações inclusivas. Em segundo lugar, a criação e institucionalização de painéis de indicadores mínimos — como taxas de retenção, tempo médio de integralização, rendimento acadêmico e satisfação dos usuários — que possam subsidiar a tomada de decisões e orientar ajustes de políticas internas. Por fim, a garantia de financiamento estável, assegurando que projetos de extensão e pesquisa não sejam interrompidos por contingências orçamentárias, mas se consolidem como políticas permanentes.

Sugere-se, ainda, que estudos futuros possam ampliar o escopo para incluir comparações entre diferentes regiões do país, bem como análises longitudinais que acompanhem a trajetória dos estudantes com deficiência ao longo de seu percurso acadêmico. Outra possibilidade é investigar a interseção entre políticas de acessibilidade e demais políticas afirmativas, como cotas sociais e étnico-raciais, de modo a compreender como múltiplas dimensões de inclusão se articulam dentro da universidade.

Conclui-se, portanto, que os núcleos analisados constituem instâncias relevantes para a promoção da inclusão no ensino superior, embora ainda enfrentem fragilidades

institucionais e operacionais. Sua consolidação como polos de inovação inclusiva depende da articulação entre recursos humanos qualificados, sistemas de avaliação consistentes e financiamento contínuo, elementos indispensáveis para transformar o direito à educação em uma experiência acadêmica plena e socialmente relevante para estudantes com deficiência.

Compreende-se, assim que os núcleos analisados demonstram avanços consistentes na implantação de programas que integram tecnologia assistiva, apoio financeiro e ações formativas, atingindo, em graus variados, as três funções universitárias. Todavia, a sustentabilidade dessas iniciativas depende de três frentes complementares: expansão do quadro de especialistas para enfrentar a demanda crescente; institucionalização de painéis de indicadores que incluam taxas de retenção, tempo médio de integralização e satisfação de usuários; e incremento de financiamento estável para assegurar que projetos de extensão e pesquisa não sejam interrompidos por contingências orçamentárias. O fortalecimento simultâneo dessas frentes permitirá transformar os núcleos de acessibilidade em polos irradiadores de inovação inclusiva, garantindo que o direito à educação superior se concretize como experiência acadêmica plena e socialmente relevante para estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, P. O., & Araújo, L. A. (2020). DisCrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 10(2), 522-539. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568/2436>

Andrade, A. F. M. (2024). *As tramas cotidianas da acessibilidade no ensino superior: Uma etnografia do Programa Agentes de Acessibilidade da UFC* (Monografia de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Ceará.

Aporta. , Ana Paula. (2016). *Roda de Conversa: (Re) pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no Ensino Fundamental II* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos.

Barreto, A. L., & Filgueiras, C. A. L. (2007). Origens da Universidade Brasileira. *Química Nova*, 30(7), 1780–1790. <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/>

Boarini, M. L. (2003). *Higienismo e educação no Brasil*. Educação e Sociedade.

Borges, K. L. (2019). *A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora.

Brasil. (1961, 20 de dezembro). Lei nº 4.024, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (1971, 11 de agosto). Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (1988, 5 de outubro). Constituição Federal da República do Brasil. Diário Oficial da União.

Brasil. (1989, 24 de outubro). Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (1990, 13 de julho). Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2001, 9 de janeiro). Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (2004, 2 de dezembro). Decreto nº 5.296, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem prioridade de atendimento e normas gerais de acessibilidade, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC.

Brasil. (2011, 17 de novembro). Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3.

Brasil. (2012, 27 de dezembro). Lei nº 12.764, que 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, Seção 1, p. 2.

Brasil. (2012, 29 de agosto). Lei n. 12.711. 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.

Brasil. (2014, 25 de junho). Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Brasil. (2015, 6 de julho). Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Seção 1, p. 2.

Brasil. (2016). A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003–2016). MEC.

Bueno, J. G. S. (2002). A educação especial nas universidades brasileiras. MEC, Secretaria de Educação Especial.

Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, Número Especial (3), 55–70.

Camargo, L. F., Soffa, M. M., & Markowicz, D. (2017). Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível. In Anais do XIII Congresso Nacional de Educação, Realize.

Cardoso, E. V. (2018). *Políticas de acessibilidade social na Universidade Federal de Campina Grande – PB* (Monografia de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Campina Grande.

Carneiro, R. U. C., & Uehara, F. M. (2016). A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(esp. 2), 911–934.

Carvalho, A. F., Menezes, E., & Pagni, P. A. (2022). Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. *Revista Cocar*, (13). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>

Carvalho, R. E. (2005). Educação inclusiva: do que estamos falando? *Cadernos: Revista do Centro de Educação*, (26), 19-30.

Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Mediação.

Ciantelli, A. P. C. (2015). Estudantes com deficiência na universidade: Contribuições da Psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade (Tese de Doutorado).

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413–428.

Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos núcleos de acessibilidade das universidades federais brasileiras (Artigo). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 245–260.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Relatório de indicadores institucionais 2023*. Recuperado de <https://www.capes.gov.br>

Cunha, F. L. (2022). *Núcleos de acessibilidade em universidades federais da Região Sul do Brasil na defesa e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Custódio, A. V., & Moreira, R. B. R. (2015). A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 5(1), 223–245.

Damasceno, A. R. (2010). *Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica*. EDUFF.

Ferreira, M. de S., & Moraes, S. P. de. (2022). Uma análise na construção de conteúdos: O que há de violação de direitos humanos nos livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental? *Revista Amor Mundi*, 3(1), 11–28.

Fausto, B. (2019). *História do Brasil*. Edusp

Ferreira, J. R. (1992). Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(01), 101-106.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381992000100009&script=sci_abstract

Ferreira, P. B. (2020). *Acessibilidade, inclusão e inovação em Instituições Públicas de Ensino Superior: um estudo comparativo para elaboração de um Guia de acessibilidade para a UFTM* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Ferreira, P. B., dos Santos Anjo, L. F. R., Malpass, A. C. G., & Malpass, G. R. P. (2021). Comparação entre as condições de acessibilidade e inclusão social de 25 instituições públicas de ensino superior e um estudo de caso na UFTM. *Cadernos CIMEAC*, 11(2), 121-149.

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/4929>

FIGUEIRA, Emílio. (2013). *O que é Educação Inclusiva*. Brasiliense.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Garcia, M. (2004). *Políticas de inclusão: Uma análise de campo da educação especial brasileira*. EdUFSCAR.

Gaspari, E. (2002). *A ditadura escancarada*. Companhia das Letras.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 7 Letras.

Jannuzzi, G. M. A. (1992). *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. 2.a ed., Autores Associados.

Leite, L. P., Cabral, L. S. A., & Lacerda, C. B. F. D. (2022). Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31, e0233127.

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf/?format=html>

Lhéu, T. (2019, 13 de setembro). *Brasil tem uma das piores taxas de Ensino Superior do mundo*. *Guia do Estudante*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/brasil-tem-um-das-piores-taxas-de-ensino-superior-do-mundo-diz-ocde/>

Lourenço, M., & Kawahara, H. (2020). *Os direitos da criança*. Saída de Emergência.

- Luz, K. D. S. M. (2023). *Inclusão começa em mim: Crônicas inclusivas* [E-book]. n.p.
- Luz, K. D. S. M. (2024). *Cuidar de quem traduz: Grupo de apoio e formação contínua a tradutores/intérpretes de Libras de instituições públicas do Vale do São Francisco* [Formulário de submissão de ação de extensão]. Universidade Federal do Vale do São Francisco.
- Macedo, M. d. C. S. R., et al. (2014). Histórico da inclusão escolar: Uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 179–189.
- Mantoan, M. T. É. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.
- Manzini, E. P. (2005). *Universidade e inclusão: luta contra a exclusão*. EDUFRN.
- Martins, J. L. (2022). *Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: Uma análise do Norte Brasileiro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Acre.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (6ª ed.). Cortez.
- Medeiros, E. C. M. R., Azoni, C. A. S., & Melo, F. R. L. (2017). Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFRN (Artigo). *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 85–98.
- Melo, F. R. L. V. de. (2015). O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas* (pp. 273–286). UNESP.
- Mendes, E. G. (2010). Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y pedagogía*, (57), 93-109.
- Ministério da Educação. (1955). Portaria nº 10.978, de 22 de junho de 1955. Diário Oficial da União.
- Ministério da Educação. (2013). Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. MEC/SECADI.

Miranda, D. G. (2021). Reflexões sobre livro didático adaptado em libras: Sob a ótica da LSF à noção de multimodalidade. *Organon*, 36(71), 338–354.

Moreira, L. C., & Cabral, L. S. A. (2021). Fundamentos Sociais, Políticos e Antropológicos da Educação Especial. Editora Intersaberes.

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tJ4AEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=%22Fundamentos+sociais,+pol%C3%ADticos+e+antropol%C3%B3gicos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial%22&ots=HfT6vQOE_Q&sig=FK-Hesgh4aZh07q4gspITCO4bzY)

[BR&lr=&id=tJ4AEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=%22Fundamentos+sociais,+pol%C3%ADticos+e+antropol%C3%B3gicos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial%22&ots=HfT6vQOE_Q&sig=FK-Hesgh4aZh07q4gspITCO4bzY](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tJ4AEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=%22Fundamentos+sociais,+pol%C3%ADticos+e+antropol%C3%B3gicos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial%22&ots=HfT6vQOE_Q&sig=FK-Hesgh4aZh07q4gspITCO4bzY)

Morgado, C. L., & Fiscarelli, S. H. (2016). O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do ensino fundamental I. *RIAAE—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(esp. 2), 956–968.

Nascimento, M. S. (2022). *Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior e atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais do RJ: Políticas, culturas e práticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nogueira, L. F. Z., & Oliver, F. C. (2018). Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 859–882.

Neves, L. R., Rahme, M. M. F., & Ferreira, C. M. d. R. J. (2019). Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1).

Neves, C. E. B. (2002). A estrutura e funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In M. S. A. Soares (Org.), *A educação superior no Brasil*. UNESCO.

Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. Em T. Dwyer et al., *Jovens Universitários em um mundo em transformação* (pp. 111-132). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7351/1/Jovens%20universit%c3%a1ri>

os%20em%20um%20mundo%20em%20transforma%c3%a7%c3%a3o_uma%20pesquis
a%20sino-brasileira.pdf

Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*.

Recuperado em 3 de julho de 2025, de https://sistemas.tjam.jus.br/coij/wp-content/uploads/2014/07/declaracao_universal.pdf

Plestch, M. D., & Mendes, G. M. L. (2015). Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(27).

Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais da região Sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1610–1627.

Poker, R. B., Martins, S. E. S. de O., & Giroto, C. R. M. (2016). *Educação inclusiva: Em foco a formação dos professores*. Oficina Universitária.

Santana, W. L., & Santos, G. A. M. (2024). Direito fundamental à educação: acessibilidade no ensino superior como instrumento de inclusão e igualdade. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 7(14), e141227-e141227.

<http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1227>

Santos, J. R., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2023). Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. *Revista Educação Especial*, 36(1), e20-1.

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712/54420>

Saraiva, L. L. O. (2015). Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro (Artigo). *Revista Nordeste de Educação*, 10(14), 112–129.

Secadi/Sesu. 2013. *Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação superior*.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737

Secretaria de Acessibilidade Universidade Federal do Ceará. (online). *Projetos*. em 3 julho de 2025, de <https://accessibilidade.ufc.br/pt/projetos/>

Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. 2009. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas.)

[publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas.)

Silva, W. S., & Fernandes, M. A. V. (2011). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Editora Sol.

Silva, A. P. L., Fonseca, P.G., Silva, D.B. & Miranda, M.A.S. (2017). *A promoção da acessibilidade como forma de gestão estratégica: Proposta para o Sistema Integrado de Bibliotecas da UNIVASF* (Relatório Técnico). Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Silva, E. L., & Oliveira, V. M. (2019). *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: Narrativa de si para uma realidade inclusiva* (Monografia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Silva, N. F. M. (2025). *Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande: Estruturação, organização e contribuições para a inclusão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silveira, P. R. G. (2019). *Acessibilidade em espaços universitários: Um estudo do campus do Pici – UFC em Fortaleza* (Relatório Técnico). Universidade Federal do Ceará.

Souza, D. G. D., Miranda, J. C., & Souza, F. D. S. (2019). Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Revista Educação Pública*, 19(5), 1-6.

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>

- Sousa, L. (2020). *Educação especial no Brasil: O que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência*. Bibliomar.
<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>
- Strieder, R., & Nogaro, A. (2016). No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1).
- Stüpp, P. C. R. (2018). *Processo de constituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: A influência dos atores sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Itajubá.
- Teixeira, F. L. L. (2023). *Caminhos para inclusão: Diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e estudantes com deficiência da UFCA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Cariri.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Universidade Federal do Ceará. (online). *História*. Recuperado em 3 julho de 2025, de <https://www.ufc.br/historia>
- Universidade Federal do Ceará. (online). *Cursos de graduação*. Recuperado em 3 julho de 2025, de <https://www.ufc.br/cursos>
- Universidade Federal do Ceará. (online). *Programas de pós-graduação*. Recuperado em 3 julho de 2025, de <https://www.ufc.br/pos>
- Universidade Federal do Ceará. (online). *Programas de ação afirmativa*. Recuperado em 3 julho de 2025, de <https://www.ufc.br/inclusao>
- Venâncio, A. C. L. (2017). *Grupo de apoio entre professores e a inclusão: Uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

Vieira, J. J. (2005). *Deficiências e inclusão escolar*. Nacional.

Witeze, E. M. (2016). *Processo de inclusão/exclusão escolar: Análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da Educação Especial* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás.

ANEXOS

ANEXO 1– GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Documento analisado	Unidade de registro (trecho)	Unidade de contexto (seção/parágrafo)	Categoria atribuída	Observações
Projeto “Acessibilidade em Ação” (UFC)	“Realização de eventos formativos e grupos de estudo em práticas inclusivas”	Descrição de atividades anuais do projeto	Formação continuada e sensibilização	Envolve formação docente, discente e técnico-administrativa
Projeto “PAED – Programa de Auxílio ao Estudante com Deficiência” (UFC)	“Concessão de auxílio pecuniário mensal de R\$ 1.100,00”	Regulamento institucional sobre concessão de apoio	Apoio financeiro e permanência	Relaciona recursos materiais à permanência estudantil
Projeto “Minuto em Libras” (UNIVASF)	“Divulgação diária de vídeos com um sinal em Libras”	Plano de atividades comunicacionais	Acessibilidade comunicacional	Voltado à difusão linguística e sensibilização
Projeto “Saúde em Libras” (UNIVASF)	“Eventos de saúde integral da comunidade surda”	Relatório de extensão	Ações extensionistas de inclusão	Integra ensino, extensão e promoção de saúde
Projeto “Cuidar de quem traduz” (UNIVASF)	“Oferecer encontros semestrais de formação a intérpretes de Libras”	Programa de capacitação	Formação especializada e rede de apoio	Destina-se a profissionais tradutores/intérpretes

ANEXO 2 – CATEGORIAS FINAIS E INDICADORES

Categoria	Definição operacional	Indicadores utilizados	Exemplos de documentos/projetos
Ingresso	Políticas ou ações que facilitam o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior	Editais inclusivos; reserva de vagas; programas de acolhimento	Leis de cotas; regulamentos de seleção UFC/UNIVASF
Permanência	Estratégias de apoio que garantem a continuidade dos estudos	Auxílio financeiro; bolsas; acompanhamento pedagógico; acessibilidade arquitetônica	PAED (UFC); Tutoria de Permanência (UNIVASF)
Apoio pedagógico especializado	Suporte educacional adaptado às necessidades dos estudantes	Produção de materiais acessíveis; intérpretes de Libras; adaptação de provas e conteúdos	Produção de Material Acessível (UFC); Atendimento do NAI (UNIVASF)
Formação e sensibilização	Capacitação docente, técnico-administrativa e discente para práticas inclusivas	Cursos, oficinas, grupos de estudo, campanhas de conscientização	Acessibilidade em Ação (UFC); Circuito Anticapacitista (UNIVASF)
Acessibilidade comunicacional	Ações voltadas à remoção de barreiras de linguagem e informação	Tradução em Libras; materiais multimodais; mídias institucionais acessíveis	Minuto em Libras; Folha de Acessibilidade (UFC)
Extensão e impacto social	Projetos que expandem a atuação para além da sala de aula	Projetos comunitários; grupos de pesquisa e extensão; eventos externos	Saúde em Libras (UNIVASF); GEPED (UFC)
Monitoramento e avaliação	Estratégias de mensuração de resultados institucionais	Relatórios de execução; indicadores de desempenho acadêmico	PAED (taxas de aprovação); Circuito Anticapacitista (indicadores comportamentais)