

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana  
Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social**

**Fernanda Lanzarini da Cunha**

**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**

**Porto Alegre**

**2024**

**Fernanda Lanzarini da Cunha**

**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**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Política Social e Serviço Social do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Orientador: Prof. Dr. Adolfo Pizzinato**

**Porto Alegre**

**2024**

## CIP - Catalogação na Publicação

Cunha, Fernanda Lanzarini da  
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 / Fernanda Lanzarini da Cunha.  
-- 2024.  
252 f.  
Orientador: Adolfo Pizzinato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Serviço  
Social, Saúde e Comunicação Humana, Programa de  
Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social,  
Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Acessibilidade no Ensino Superior. 2. Estudante  
com Deficiência no Ensino Superior. 3. Núcleos de  
Acessibilidade. I. Pizzinato, Adolfo, orient. II.  
Titulo.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fernanda Lanzarini da Cunha

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

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Política Social e Serviço Social do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Pizzinato

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Rosa Maria Castilhos Fernandes - UFRGS

---

Profª Drª Ana Paula Ramos de Souza - UFRGS

---

Profª Drª Marivete Gesser - UFSC

---

Drª Idília Fernandes - FADERS

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ...

aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo nesta caminhada;

ao meu esposo, Rogério, pela compreensão e parceria;

ao Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS, pela acolhida;

ao professor Adolfo, pela disponibilidade e orientações assertivas;

ao Grupo de Pesquisa NEPsiD (Núcleo de Estudos e Intervenção Psicossocial à Diversidade) e seus membros, pelos encontros, trocas e experiências;

à UFRGS, por possibilitar os estudos e o afastamento para tal;

aos colegas da UFRGS, pelo apoio aos estudos;

aos colegas e amigos do Núcleo Acadêmico de Graduação do IFCH, pelo apoio e incentivo;

à direção e corpo técnico do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), pelo auxílio para a realização dos estudos;

às Universidades Federais participantes desta pesquisa.

Tá vendo aquele colégio, moço?  
Eu também trabalhei lá  
Lá eu quase me arrebento  
Fiz a massa, pus cimento  
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente  
Vem pra mim toda contente  
Pai, vou me matricular  
Mas me diz um cidadão  
Criança de pé no chão  
Aqui não pode estudar  
Música: Cidadão  
Composição (1979): Lúcio Barbosa  
Cantor: Zé Ramalho

## RESUMO

A perspectiva da educação inclusiva tem constituído as políticas educacionais no contexto brasileiro. Contudo, em comparação ao ensino básico, sua inserção no ensino superior é mais recente e ainda necessita de maior dimensionamento, ainda que se conte com documentos legais de referência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A discussão da inclusão educacional tem crescido entre a comunidade acadêmica, estando acompanhada de estudos que revelam o gradativo aumento de estudantes com deficiência no ensino superior e ao atendimento das suas necessidades por acessibilidade. As condições de acesso e permanência desse público no ensino superior estão diretamente ligadas às condições de acessibilidade e, nessa linha, ainda são poucas as pesquisas que apontam com maior detalhamento quais são as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. Na intenção de suprir esse questionamento, esta pesquisa objetivou identificar quais atividades são desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade de Universidades a fim de relacionar essas ações com o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória com Universidades Federais da região sul do Brasil, utilizando-se da análise documental e da aplicação de questionário institucional às coordenações dos Núcleos de Acessibilidade. Participaram do estudo cinco Núcleos de Acessibilidade referentes à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal da Fronteira Sul e Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Como resultado, percebe-se que as atividades desenvolvidas envolvem várias dimensões da acessibilidade e estão conectadas à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representando um significativo avanço para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Em maior grau foram verificadas ações voltadas à formação da comunidade acadêmica para minimizar barreiras atitudinais e o desenvolvimento de ações de articulação interna nas instituições para a realização das adaptações necessárias. Na sequência foram identificadas ações que buscam a acessibilidade física, comunicacional, informacional e tecnológica, além de atividades relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade pedagógica. Em menor grau foram verificadas ações voltadas ao processo seletivo de pessoas com deficiência, acessibilidade em transportes e em mobiliários. A identificação dessas múltiplas atividades e o detalhamento delas pôde ser atrelado a estudos anteriores que investigaram dimensões específicas da acessibilidade em Instituições de Ensino Superior no Brasil e apontam o avanço das entidades educacionais com a educação inclusiva impulsionado pelos Núcleos de Acessibilidade. Ao mesmo tempo, importantes desafios também foram notados a partir da manifestação dos próprios Núcleos de Acessibilidade, ratificando os desafios já sinalizados em estudos pretéritos sobre o assunto. Os principais desafios são a transversalidade da educação inclusiva, a descentralização de serviços de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, o aumento das equipes atuantes nos Núcleos de Acessibilidade e a destinação de maiores recursos financeiros para as tratativas que envolvem a acessibilidade nas suas variadas dimensões.

**Palavras-chave:** Acessibilidade no Ensino Superior; Estudante com Deficiência no Ensino Superior; Núcleos de Acessibilidade.

## ABSTRACT

The perspective of inclusive education has constituted educational policies in the Brazilian context. However, compared to basic education, its insertion in higher education is more recent and still requires greater dimensioning, even though it relies on legal reference documents, such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The discussion of educational inclusion has grown among the academic community, accompanied by studies that reveal the gradual increase in students with disabilities in higher education and the meeting of their accessibility needs. The conditions for access and permanence of this public in higher education are directly linked to the conditions of accessibility and, along these lines, there is still little research that shows in greater detail what activities are carried out by the Accessibility Centers in Higher Education Institutions. In order to answer this question, this research aimed to identify which activities are developed by the University Accessibility Centers in order to relate these actions with what is recommended by the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education. To this end, an exploratory qualitative research was developed with Federal Universities in the southern region of Brazil, using document analysis and the application of an institutional questionnaire to the coordinations of the Accessibility Centers. Five Accessibility Centers from the Federal University of Rio Grande do Sul, Federal University of Santa Maria, Federal University of Pampa, Federal University of Fronteira Sul and Federal University of Latin American Integration participated in the study. As a result, it is clear that the activities developed involve several dimensions of accessibility and are connected to the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, representing a significant advance for access and retention for students with disabilities. To a greater extent, actions aimed at training the academic community were verified to minimize attitudinal barriers and the development of internal coordination actions within the institutions to carry out the necessary adaptations. Subsequently, actions that seek physical, communicational, informational and technological accessibility were identified, in addition to activities related to Specialized Educational Service and pedagogical accessibility. To a lesser extent, actions aimed at the selection process for people with disabilities, accessibility in transport and furniture were verified. The identification of these multiple activities and their details could be linked to previous studies that investigated specific dimensions of accessibility in Higher Education Institutions in Brazil and point to the advancement of educational entities with inclusive education driven by Accessibility Centers. At the same time, important challenges were also noted from the manifestations of the Accessibility Centers themselves, confirming the challenges already highlighted in previous studies on the subject. The main challenges are the transversality of inclusive education, the decentralization of accessibility services in Federal Higher Education Institutions, the increase in teams working in Accessibility Centers and the allocation of greater financial resources for negotiations involving accessibility in its various dimensions.

**Keywords:** Accessibility in Higher Education; Student with Disabilities in Higher Education; Accessibility Cores.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Valores em programas nacionais e em pagamento de bancos no ano de 2007.	35
Quadro 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.	71
Quadro 3 - Normativas sobre os direitos da pessoa com deficiência	72
Quadro 4 - Universidades Públicas Federais nos estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS).	82
Quadro 5 - Relatórios por instituição e ano.	86
Quadro 6 - Núcleo de Acessibilidade/instituição e e-mail.	89
Quadro 7 - Produção acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.	96
Quadro 8 - Artigos com o descritor “núcleos de acessibilidade” no título em Scielo Brasil, Scielo.org e google acadêmico.	100
Quadro 9 - Denominação dos relatórios.	108
Quadro 10 - Atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) da UNIPAMPA.	117
Quadro 11 - Atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) da UFRGS.	126
Quadro 12 - Atividades da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd)/Núcleo de Acessibilidade da UFSM.	147
Quadro 13 - Atividades do Núcleo de Acessibilidade da UNILA	156
Quadro 14 - Atividades do Núcleo de Acessibilidade da UFFS Campus Chapecó	157
Quadro 15 - Histórico da composição da equipe CAEd/Núcleo de Acessibilidade da UFSM	161
Quadro 16 - Histórico da composição da equipe do INCLUIR da UFRGS	161

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Teses e dissertações por ano de defesa.	98
Gráfico 2 - Artigos por ano de publicação.	104
Gráfico 3 - Atividades do NInA UNIPAMPA conforme barreira e/ou relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	119
Gráfico 4 - Atividades do INCLUIR UFRGS conforme barreira e/ou relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	130
Gráfico 5 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência - Brasil 2021.	144
Gráfico 6 - Atividades da CAEd/Núcleo de Acessibilidade UFSM conforme barreira e/ou relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	155
Gráfico 7 - Atividades na categoria barreiras arquitetônicas e urbanísticas por instituição.	170
Gráfico 8 - Atividades na categoria barreiras de comunicação e informação por instituição.	175
Gráfico 9 - Atividades na categoria barreiras tecnológicas e mobiliários por instituição.	189
Gráfico 10 - Atividades nas categorias barreiras atitudinais e ações de capacitação/formação por instituição.	203
Gráfico 11 - Atividades na categoria ações desenvolvidas para o acesso (processo seletivo) por instituição.	207
Gráfico 12 - Atividades na categoria barreiras pedagógicas e AEE por instituição	209
Gráfico 13 - Atividades na categoria articulação intersetorial por instituição.	221

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: localização das universidades federais na região sul do Brasil	83
Mapa 2: localização das universidades federais participantes	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
ÂNIMA - Apoio à aprendizagem  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional  
CAEd - Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM  
CPD - Centro de Processamento de Dados  
CEEE - Companhia Estadual de Energia Elétrica  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
COPEPEDE - Conselho Estadual de Direitos da Pessoa com Deficiência  
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
COPERSE - Comissão Permanente de Seleção  
DAAIPC - Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência  
DUA - Desenho Universal da Aprendizagem  
EC - Emenda Constitucional  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EMA - Equipe Multiprofissional de Acessibilidade  
eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico  
ESA - Escala de Satisfação e Atitudes  
FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do RS  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Financiamento Estudantil  
FORGRAD - Fórum de Graduação  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
GT - Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFBaiano - Instituto Federal Baiano  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
IFCE - Instituto Federal de Educação do Ceará  
IFAL - Instituto Federal de Alagoas  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
IFMA - Instituto Federal do Maranhão  
IFPB - Instituto Federal da Paraíba  
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco  
IFPI - Instituto Federal do Piauí  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFS - Instituto Federal do Sergipe  
IFSertãoPE - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco  
INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFRGS  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LEOAS - Leituras Obrigatórias  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão  
NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais  
NEAI - Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas  
NInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UNIPAMPA  
NID - Núcleo de Inclusão e Diversidade  
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PBF - Programa Bolsa Família  
PcD - Pessoa com Deficiência  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEP - Projeto Ético Político  
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPG - Programa de Pós-graduação  
PR - Paraná  
PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação  
PROPG - Pró-reitoria de Pós-graduação  
PROUNI - Programa Universidade para Todos RS - Rio Grande do Sul  
REBECA - Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados  
RS - Rio Grande do Sul  
RU - Restaurante Universitário  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDETEC - Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico  
SESu - Secretaria de Ensino Superior  
SC - Santa Catarina  
SISP - Sistema de Administração de Recursos Humanos de Informação e Informática  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
SUAS - Sistema Único de Assistência Social  
SUINFRA - Superintendência de Infraestrutura  
SUS - Sistema Único de Saúde  
TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UFABC - Universidade Federal do ABC  
UFAC - Universidade Federal do Acre  
UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCA - Universidade Federal do Cariri  
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande  
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFL - Universidade Federal de Lavras

UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFS - Universidade Federal do Sergipe  
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UFT - Universidade Federal do Tocantins  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNIEVANGÉLICA - Centro Universitário de Anápolis  
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
UNIFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul  
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa  
UNIR - Universidade Federal de Rondônia  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNIVASF - Universidade Federal do Vale de São Francisco  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICA SOCIAL</b>	<b>21</b>
1.1 ESTADO, POLÍTICA SOCIAL E EDUCAÇÃO	28
1.2 POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL	40
1.3 QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO	43
<b>CAPÍTULO 2 - PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>49</b>
2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO	54
2.2 MARCO NORMATIVO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	59
<b>CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS</b>	<b>74</b>
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	80
3.2 CONVITE À PESQUISA, APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ASPECTOS ÉTICOS	89
<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>92</b>
4.1 REVISÃO DE LITERATURA	92
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL	107
4.3 INFORMAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DO ESTUDO	110
4.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (NInA) DA UNIPAMPA	117
4.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (INCLUIR) DA UFRGS	125
4.6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DA UFSM, UNILA E CAMPUS CHAPECÓ DA UFFS	147
4.7 ANÁLISE DO CONJUNTO DE DADOS DO NInA/UNIPAMPA, INCLUIR/UFRGS, CAEd/UFSM, UNILA E UFFS CAMPUS CHAPECÓ	158
<b>4.7.1 Primeiro conjunto de informações: ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade; cargos das coordenações do setor; composição das equipes; quantidade e segmento de pessoas atendidas</b>	<b>158</b>

<b>4.7.2 Segundo conjunto de informações: ações frente a barreiras urbanísticas e arquitetônicas; em transportes e deslocamentos; de comunicação e informação; tecnológicas e de mobiliários</b>	<b>168</b>
<b>4.7.3 Terceiro conjunto de informações: ações frente a barreiras atitudinais e ações de capacitação/formação; acesso (processo seletivo); barreiras pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado; articulação intersetorial</b>	<b>193</b>
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro para análise documental</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário de pesquisa</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE C - Convite para participação em pesquisa</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b>	<b>251</b>

## INTRODUÇÃO

Por se tratar de uma produção acadêmica voltada aos direitos da pessoa com deficiência no campo da educação e com a intenção de dar visibilidade às práticas inclusivas, buscou-se apresentar este trabalho de forma acessível, de modo que o arquivo está habilitado para o uso de leitor de tela, contendo imagens (quadros) igualmente habilitados para isso, além de conter a descrição escrita das imagens (gráficos).

O propósito desta pesquisa é discutir como tem se dado a educação inclusiva no ensino superior público a partir das atividades dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais da região sul do país. Para isso, empreendeu-se uma investigação de cunho qualitativo e utilizou-se de análise documental e da aplicação de questionário institucional. Das 11 Universidades Federais que compõem a região sul do Brasil, cinco participaram do estudo - três através dos relatórios de atividades publicados nos sites dos Núcleos de Acessibilidade e duas por meio da adesão ao questionário online aplicado às coordenações dos Núcleos.

O objetivo central da pesquisa é identificar quais atividades são desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade a fim de relacionar essas atividades com o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram traçados dois objetivos específicos: conhecer as atividades dos Núcleos de Acessibilidade objetivando identificar de que forma atendem às demandas de acessibilidade e examinar as atividades dos Núcleos de Acessibilidade procurando reconhecer se elas se associam aos objetivos e diretrizes da PNEEPEI.

A coleta e a análise de dados contaram com um roteiro de pesquisa que previa as seguintes categorias que envolvem a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência na educação: barreiras urbanísticas e arquitetônicas; em transportes e em deslocamentos; em comunicação e informação; tecnológicas e em mobiliários; atitudinais e ações de capacitação; pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado (AEE); ações para o acesso da pessoa com deficiência; articulação intersetorial. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo.

Esta dissertação é composta de cinco capítulos, sendo três que antecedem o delineamento da pesquisa e a discussão dos dados obtidos. O primeiro capítulo faz

considerações sobre o campo da Política Social, Estado, Educação e Serviço Social, demarcando o contexto capitalista onde se estruturam as políticas sociais.

O início deste capítulo recupera parte da historicidade da política social, recordando que o interesse do Estado pelo bem-estar social ultrapassou a preocupação tradicional com a indigência, ocasionando uma crescente provisão social que passou a ser parte de um conjunto de direitos e deveres articulados às demandas populares. É a partir de um duplo movimento - interesses da classe trabalhadora e interesses do capital - que surge a política social.

O primeiro capítulo segue destacando a reconfiguração do Estado perpetrada pela contra reforma aprofundada na década de 1990, onde a lógica da privatização dos serviços sociais tem sua execução expandida. Como fator preponderante dessa lógica, tem-se nos direitos sociais, viabilizados pelas políticas sociais, o fundamento da focalização e da mercantilização do atendimento das necessidades sociais da sociedade.

Por consequência, a área da educação enquanto política social apresenta suas limitações, em parte pelo fato de que não rompe com a lógica capitalista e a apropriação privada dos meios de produção, em parte porque seu desenvolvimento não é universal, especialmente no nível superior. A rede privada no ensino superior ocupa-se da maior parte da oferta de vagas, colocando em evidência que a educação é tida como mercadoria.

O primeiro capítulo encerra-se com apontamentos sobre as políticas sociais e o Serviço Social, destacando que as políticas sociais possuem origem associada à questão social, sendo esta o objeto de trabalho do Serviço Social. Nessa visão, a questão social impulsionou o aparecimento das políticas sociais, já que expressava um desamparo coletivo em termos de necessidades básicas da classe trabalhadora, além da reivindicação coletiva dessa classe por melhores condições sociais.

O segundo capítulo discute a relação entre Serviço Social e Educação, incluindo também o debate acerca da questão social e da deficiência como expressão da questão social. O início dele debate o Serviço Social e a Educação, revelando que as primeiras vinculações do Serviço Social à educação foram firmadas sob a égide do sistema capitalista dominante. Ainda que se percebam limitações da política de educação em romper com a lógica capitalista, é neste mesmo campo de atuação que o Serviço Social constrói possibilidades de atuação pautadas nos valores de liberdade, democracia e direitos humanos.

O segundo capítulo segue com a discussão sobre questão social e a educação, afirmando que a questão social é expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo e suas diversas manifestações são indissociáveis das relações entre as classes sociais. Nesse sentido, a questão social se expressa também na resistência e na disputa política, estando a educação localizada nessa dinâmica.

Este capítulo é encerrado apresentando a deficiência como expressão da questão social. Tendo em vista a relação entre capital e trabalho, e em um olhar contemporâneo e crítico acerca da deficiência, pode-se afirmar que ela é manifestação da questão social. Isso decorre da consideração de que as desvantagens sociais são geradas como consequência das noções de quais são os corpos produtivos e úteis à produção capitalista.

O terceiro capítulo aborda a concepção de educação prevalente no contexto capitalista, as particularidades da Política de Educação Superior, faz considerações sobre inclusão e educação, além de apresentar o marco normativo dos direitos da pessoa com deficiência. No seu início, aponta duas concepções de educação, sendo a primeira a que tem a finalidade de consciência da realidade, onde educar é ato libertador e consciente.

Nesta concepção, trata-se de criar consciência da realidade humana, procurando identificar os problemas que cercam a humanidade e buscar soluções. Na segunda concepção de educação, onde se reflete mais a realidade vivenciada pela sociedade, ocorre a modelagem do homem para o atendimento de interesses alheios, como os do sistema capitalista em que a educação do homem serve ao mercado e à acumulação de capital privado.

Ele segue retratando as particularidades da educação superior, alertando que ela tem passado por transformações orientadas à internacionalização e à competitividade. As instituições educacionais têm vivenciado uma reforma organizacional que inscrevem a educação superior nas tendências internacionais com a introdução de instrumentos de gestão empresarial na administração pública. Nesse prisma, as universidades têm servido de laboratórios de reformas de caráter competitivo e processam mediações de inspiração mercantil e de feição empresarial ocultadas pela ideia de inovação.

Na sequência, o terceiro capítulo traz ponderações sobre inclusão e educação, sinalizando que ambos se constituem como tema complexo e necessário

para discutir a educação a partir de processos educacionais inclusivos. Aponta, ainda, o caráter contraditório da inclusão, buscando examinar criticamente o ato de incluir para perpetuar a exclusão, processo que é funcional à sociabilidade do capital. A parte final deste capítulo apresenta e discute brevemente o marco legal dos direitos das pessoas com deficiência, com destaque para as normativas da área da educação.

O quarto capítulo detalha o tema, o problema e os objetivos do estudo, além de apresentar a metodologia da pesquisa e o questionário institucional aplicado. O quinto e último capítulo inicia apresentando a revisão bibliográfica realizada com produções acerca dos Núcleos de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior (IES).

Também apresenta e discute os dados revelados no estudo englobando as várias dimensões da acessibilidade conforme classificação das ações identificadas a partir dos relatórios e questionários dos Núcleos de Acessibilidade participantes. Por ordem de apresentação, têm-se os dados dos Núcleos de Acessibilidade da UNIPAMPA, UFRGS, UFSM, UNILA e UFFS Campus Chapecó. Ao finalizar o quinto capítulo, fazem-se as últimas análises de maneira conjunta conforme agrupamento de dados em relação às barreiras de acessibilidade e ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade.

## CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICA SOCIAL

O aparecimento das primeiras pesquisas sobre políticas sociais deu-se na academia europeia e discutiram a origem e as consequências do Estado de bem-estar social (SOUZA, 2007). A partir dos estudos precursores sobre o Estado de bem-estar social, expandiram-se as pesquisas sobre políticas sociais, abrangendo as áreas de política e gestão de serviços sociais, além de problemas sociais diversos.

No Brasil, as políticas sociais de saúde e educação são amplamente pesquisadas. Além destas duas políticas sociais em destaque no âmbito acadêmico, pesquisas sobre segurança pública ganham espaço na agenda brasileira, assim como os estudos relacionados com grupos minoritários e excluídos como no caso de raça e gênero, além de estudos sobre pobreza e desigualdade social (*Ibid.*).

Estudos sobre política social têm sido particularmente abundantes e são, provavelmente, os que mais têm recebido atenção acadêmica no Brasil, assim como são, também, os mais disseminados (*Ibid.*, p. 70).

Segundo a autora, os estudos em política social demarcam o objeto da política e por isso focalizam as questões que ela busca resolver, ou seja, os problemas da área e seus resultados. Mas afinal, o que é política social? Behring (2009, p. 1) concebe a política social “como mediação entre economia e política, como resultado de contradições estruturais engendradas pela luta de classes e delimitadas pelos processos de valorização do capital”. Nesse sentido, para a autora, as políticas sociais são processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil “no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (BEHRING, 2009, p. 4).

Vieira (2018) reitera que a política social e econômica relacionam-se de forma íntima com o avanço do capitalismo e vinculam-se a sua acumulação por meio da concentração e da transferência de títulos representativos de riqueza. Compreendendo que a política social está inserida no cenário capitalista, Behring (2009) afirma a necessidade de problematizar o seu desenvolvimento sob o contexto da acumulação capitalista e da luta de classes. A partir dessa apreensão, torna-se

possível a demonstração dos limites, contradições e possibilidades das políticas sociais.

Para Pereira (2000), a política social relaciona-se a dois principais movimentos antagônicos:

- o da economia de mercado que, ao transformar tudo em mercadoria, realizou uma profunda transformação na estrutura da sociedade (atingindo em cheio a organização produtiva, o sistema de trocas, a família, os esquemas de proteção social), sujeitando-a ao domínio implacável das leis de mercado auto-regulável.
- o de reação aos efeitos deletérios desta economia de mercado - tendo à frente a classe trabalhadora - o qual, visando a proteger os interesses humanos, relegados ao mais brutal desamparo, apelou para diferentes salvaguardas: associações mutuais, legislação protetora, alianças de classe e defesa da instituição e extensão da cidadania social, que passou a ser garantida e provida, sob a forma de políticas, pelo Estado (p. 119-120).

Ao recuperar a historicidade da política social, a autora também recorda que o interesse do Estado pelo bem-estar social ultrapassou a preocupação tradicional com a indigência, ocasionando uma crescente provisão social que passou a ser parte de um conjunto de direitos e deveres, o que “promoveu a articulação do Estado com uma coletividade cada vez mais ampla de cidadãos” (PEREIRA, 2000, p. 121).

Então, é no centro de um duplo movimento, tenso, contraditório e sensível, voltado aos interesses do capital e, ao mesmo tempo, aos interesses da classe trabalhadora, que surge a política social moderna como parte de um complexo político institucional denominado Estado de bem-estar social (*Ibid.*). Apesar de o Estado de bem-estar social ter suas origens no século XIX no contexto europeu, junto aos direitos políticos e aos primeiros direitos sociais, o seu auge ocorreu entre 1945 e 1975, reconhecido como período de ouro ou glorioso. Neste período, o Estado capitalista passou a desempenhar um papel regulador da economia e da sociedade, constituindo-se, então, como a principal via de provisão e financiamento do bem-estar social.

Por conta de o termo bem-estar remeter à ideia de segurança, a autora é crítica a esta palavra, alertando para a sua impropriedade do ponto de vista científico. No contexto brasileiro, por exemplo, esta nomenclatura reflete apenas um caráter nominal e não conceitual, concebendo o termo bem-estar uma referência valorativa muito mais identificada com um “Estado de paz do que um Estado que

efetivamente, por livre iniciativa, estivesse empenhado em promover o bem-estar de todos” (PEREIRA, 2000, p. 124). Com esse apontamento da autora, reafirma-se a contradição posta no processo, ou seja, um movimento societário em torno das modificações econômicas e políticas que tanto atendem a alguns interesses da classe trabalhadora quanto atendem os ditames liberais para a manutenção dos interesses capitalistas.

Na sequência do período de ouro compreendido entre 1945 e 1975, sucederam-se outros dois períodos na trajetória da política social: período de prata entre 1976 e 2007, e de bronze a partir de 2008. Essa periodização da trajetória da política social é elaborada pelo sociólogo espanhol Luis Moreno nos anos 2012, conforme Pereira (2019). A autora também menciona um quarto período, o de ferro, vivenciado nos dias atuais. Ela caracteriza estes períodos da seguinte forma:

#### **Período de ouro/glorioso (1945-1975):**

Fase em que a política social, sob a égide do sistema de acumulação Keynesiano-fordista, e sob o influxo de vigorosas forças contra-hegemônicas ao capitalismo liberal, ganhou pertencimento no seio da cidadania; e com isso se tornou um meio legítimo de concretização de direitos conquistados pelos trabalhadores em séculos de luta de classe. Foi nessa época que países [...] adotaram políticas de pleno emprego, de proteções sociais universais e de estabelecimento de pisos socioeconômicos abaixo dos quais a ninguém seria permitido viver (Pereira, 2019, p. 8-9).

#### **Período de prata (1976-2007):**

Refere-se ao período no qual o êxito e a legitimidade da política social, embora relativamente diminuídos, ainda mantinham rendimentos sociais notórios que passaram a ser sufocados por uma política de austeridade permanente. Foi quando se acentuaram ajustes econômicos para conter gastos sociais e medidas ortodoxas de controle da inflação, de redução da intervenção do Estado na economia e na sociedade [...]. A consequência mais drástica desse período foi a redução dos direitos sociais, que deveriam ser concretizados por políticas sociais correspondentes, e a privatização dessas políticas com generosas vantagens para o grande capital (*Ibid.*, p. 9).

#### **Período de bronze (2008-2016):**

Teve início com a quebra, em 2007, de importantes fundos de investimento aplicados na especulação com ativos imobiliários e da Bolsa de Nova York, em 2008, com a falência do Banco de investimentos norte-americano Lehman Brothers, seguidas de outras bancarrotas do mundo da

especulação financeira e securitária privadas, que os ataques neoliberais, associados aos neoconservadores (então em ascensão), contra a política social, se agudizaram e colocaram esta política ante um futuro incerto (*Ibid.*, p. 9).

### **Período de ferro (atualidade):**

Trata-se da desprotegida geração de ferro que se vivencia hoje, na qual não há mais lugar para mitologias e fantasias escapistas. Isso porque, neste tempo difícil e angustiante que desumaniza a humanidade, de forma tão desnudada, até os deuses que transitavam nas idades anteriores retiraram-se e voltaram para o Olímpio. Agora, o destino do futuro incerto da política social depende apenas de nós, simples mortais, subsidiados pelas indefectíveis contradições inerentes ao mesmo processo que se impõe como fatalismo de um determinismo histórico que nunca existiu (*Ibid.*, p. 9-10).

A delimitação entre os períodos de bronze e ferro não é precisa, ainda que o período de ferro esteja sinalizado pelo golpe de Estado, onde o projeto neoliberal/neoconservador visou:

cumprir, com urgência, três grandes objetivos iniciados no governo imposto, em 2016, e abraçados, com ênfase, pelo governo eleito em 2018, a saber: i) desnacionalizar o que ainda resta de nacional; ii) destruir o sistema de proteção social previsto na Constituição Federal vigente, promulgada em 1988; e flexibilizar totalmente o mercado de trabalho, livrando-o de todas as amarras regulatórias e socialmente protetivas (*Ibid.*, p. 10-11).

A partir da explanação trazida por Pereira (2000; 2019) a respeito da trajetória da política social, é evidente que os dias atuais denotam significativa desproteção social, visto que as políticas sociais iniciadas nos anos 40 do século passado não foram fortalecidas nas décadas seguintes. Ao contrário, as políticas sociais atualmente vivenciam um verdadeiro esforço de desvitalização engendrado pelo Estado conduzido por regras neoconservadoras mundialmente interligadas.

São trazidas essas reflexões sobre o caráter contraditório das políticas sociais e de seu tempo presente avesso ao seu pleno desenvolvimento para que se possa produzir uma análise ponderada da política social abordada nesta dissertação, a educação. Como diz Boschetti (2006), apesar das políticas sociais serem funcionais ao capitalismo e, por isso, não representarem plenamente a justiça social e a equidade, elas também atendem às necessidades dos trabalhadores ao garantir ganhos sociais e ao impor limites ao capital.

A autora argumenta que é necessário ampliar a análise da política social, tomando ela como resultado da pressão da classe trabalhadora e do Estado que representa interesses do capital. Conforme Boschetti (2006), é imperativo compreender que:

atribuir sentido e significado às políticas sociais e compreender que são as relações de poder, de coerção e de ameaça, legal e politicamente sancionadas, bem como as oportunidades correspondentes da realização de interesses, que determinam o grau de justiça social que a política social tem condições de produzir (p. 5-6).

Esta passagem confere importância para se perceber a política social de forma mais ampla e como expressão da correlação de forças entre sociedade civil/classe trabalhadora e os interesses do capital. Em obra que trata do neodesenvolvimentismo e política social, Pereira (2012) contribui ao lidar com algumas conclusões acerca das tendências que vêm se impondo sobre as políticas sociais no Brasil a partir de uma conjuntura mundial sombria para as políticas sociais. Entre as tendências destacadas pela autora, sobressaem-se:

- a direitização da política social, onde esta foi “capturada pelo ideário neoliberal, que não tem compromissos sociais, e submetidas aos seus desígnios [...] vive-se sob o império de políticas sociais de (ultra) direita” (PEREIRA, 2012, p. 748).
- a descidadanização da política social, processo que nas palavras da autora ocorre “porque a maior parte do trabalho oferecido pela ética da auto responsabilização dos pobres pelo seu próprio sustento e bem-estar é dissociada da cidadania (*Ibid.*, p. 749). Nesse sentido, “o que vem sendo chamado de assistência tem mais caráter de penitência” (*Ibid.*, p. 749).
- laborização precária da política social, onde a principal responsabilidade desta é “ativar os demandantes da proteção social para o trabalho [...] os governos têm apelado para ações empreendedoristas, de baixo custo e nível” (*Ibid.*, p. 749). Assim, a responsabilidade de transferir renda mínima aos pobres, de forma compensatória, vai sendo substituída pelo esforço/trabalho impositivo.

Como as ações que implicam no incentivo ao trabalho precário exigem baixo custo e nível, a educação abarca essas ações de forma mercadológica, retratando o baixo nível de investimento educacional para grandes estratos populacionais desamparados de serviços sociais. “Afim, direitos não combinam com estados de exceção” (*Ibid.*, p. 750).

Sobre a relação da educação com a laborização da política social, Pereira acrescenta:

A educação, nesse contexto, reduz-se a treinamento ou adestramento aligeirado para um mercado de trabalho instável e flexível, enquanto a assistência social deixa de fazer parte de uma rede de proteção para se transformar em trampolim para esse tipo de trabalho (2012, p. 750).

Sendo a política social um processo complexo e internamente contraditório, há espaço para reivindicações populares e ela pode mudar de tendência e ser colocada a serviço da classe trabalhadora na luta contra o capital. Conforme a autora, “tudo vai depender do impacto das mudanças estruturais em curso [...] do regime político, da organização e movimento da sociedade, da correlação de forças [...]” (PEREIRA, 2012, p. 751).

Ao complementar este pensamento, Yazbek (2018) acrescenta que:

o processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança. Trata-se, pois, de uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação (YAZBEK, 2017a *apud* YAZBEK, 2018, p. 188-189).

Com isso, as autoras Pereira (2012) e Yazbek (2018) reforçam o potencial da dinâmica da luta de classes, enfatizando os movimentos de resistência no interior do complexo movimento da sociedade enquanto arena de disputas de interesses opostos. Afim, a política social surge no capitalismo tendo sido “construída a partir de mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais” (VIEIRA, 2018, p. 140). Portanto, a mobilização social é legítima na condução das políticas sociais, pois estas surgem a partir do aparecimento dos movimentos populares do século XIX (*Ibid.*).

O autor segue tratando da relação entre o movimento operário e o surgimento da política social:

Na história do capitalismo, as questões relacionadas com a política social irrompem com o aparecimento do movimento operário, em especial no século XIX. Antes de traduzir-se em estratégia governamental, a problemática concernente à política social está presente nas principais reivindicações trabalhistas do século passado (VIEIRA, 2018, p. 143).

Ao expandir essa análise, o autor segue:

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento (p. 144).

Portanto, as políticas sociais, por sofrerem limitações impostas pela classe dominante, apresentam avanços pactuados e retrocessos em sua história. Ao tratar da ruptura do histórico pacto entre capital e trabalho que configurou o Estado de bem-estar social, Yazbek (2018) diz que não interessa ao capital manter políticas sociais organizadas e financiadas pelo Estado. Dessa maneira, compreende-se que o avanço do capital sobre as políticas sociais “é uma característica do capitalismo contemporâneo [...]. Nesse quadro, o lugar das políticas sociais está em um Não Lugar, pois não faz parte da agenda desse tipo de capital” (MARQUES, 2018, *apud* YAZBEK, 2018, p. 185).

Segundo a autora, característica que:

aliada ao novo padrão de acumulação caracterizado pela flexibilização produtiva, com sua nova morfologia do mundo do trabalho com desemprego, redução de salários e precarização do trabalho e ausência de direitos, tem como resultado a ampliação de situações de trabalho desprotegido, o aumento da pobreza e desmonte da proteção social (*Ibid.*, p. 185).

Assim, depreende-se que o avanço do capital sobre as políticas sociais é acompanhado de um processo de retração dos direitos sociais que combina desfinanciamento e desregulamentação de direitos, tornando cada vez mais precário o efeito das políticas sociais no amparo social aos cidadãos.

Após tecidas essas considerações iniciais, no próximo item são discutidos apontamentos sobre Estado, políticas sociais e educação de modo a dar continuidade às tratativas do tema da educação enquanto política social e sua relação com o Estado.

## 1.1 ESTADO, POLÍTICA SOCIAL E EDUCAÇÃO

Sobre a proteção social, Mendes *et al.* (2006) demarcam a noção ampliada desse conceito, estando ela relacionada a um conjunto de políticas sociais, em destaque as da seguridade social. Na noção ampliada de proteção social, pode-se compreender a política de educação também como fonte protetora da população, configurando uma rede de proteção social. É sabido o quanto a escolaridade influencia na renda e, por consequência, permite a cobertura de necessidades básicas enquanto fator de proteção social.

As autoras enfatizam a mercantilização e a focalização das políticas sociais com destaque para as políticas que compõem a seguridade social. No entanto, este fenômeno é observado de modo global no universo das políticas sociais brasileiras, sendo a educação também afetada por esta lógica há bastante tempo. Assim como os sistemas de proteção social estão organizados de forma contraditória, de maneira a contribuir para as metas de estabilidade macroeconômicas e para as transformações produtivas, pode-se dizer o mesmo da política de educação brasileira.

No estágio atual do capitalismo há uma tendência à retomada de um sistema de proteção social concebido a partir de valores morais, assentado no voluntariado e na caridade, desvinculado da noção de direito (MENDES *et al.*, 2006, p. 280). Na educação percebe-se também esta intencionalidade, além de que há certa compreensão de acesso ao campo da educação como merecimento sob a perspectiva da meritocracia e, até mesmo, como mercadoria a ser facilmente encontrada no mercado através de grandes conglomerados que vendem o produto educação.

A educação está cada vez mais nas mãos do mercado e progressivamente menos no abrigo do Estado que deveria ser o seu guardião, protetor e executor. Diferentemente do Estado, o mercado visa unicamente o lucro, o que coloca a educação num patamar de precarização, talvez nunca visto antes, no sentido de não atender às necessidades sociais da população. Estudos científicos já revelaram que a educação é a política social com maior potencial redistributivo, caso houvesse esforços para a aplicação de uma política fiscal justa no país.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL):

mostra que o efeito final da política fiscal (impostos diretos e transferências sociais em previdência, pensões, programas de combate à pobreza, educação e saúde) é relativamente maior no Brasil [...] a ação conjunta desses instrumentos, reduz o coeficiente de Gini entre 12 e 16 pontos percentuais (FAGNANI *et al.*, 2018, p. 180).

Ao tratar sobre o afastamento do Estado em relação às políticas sociais, é inevitável falar sobre suas funções que vêm sendo redefinidas há algumas décadas de modo a perceber que se trata de um projeto em curso, bem planejado e executado. Behring (2003), na obra “Brasil em Contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos”, pormenoriza importantes elementos da redefinição do Estado, dando enfoque ao projeto social-liberal em Bresser Pereira. Luiz Carlos Bresser Pereira é economista e foi ministro do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos de 1990, responsável pela Reforma Gerencial do Estado.

Revisitar estes elementos trazidos pela autora é importante no sentido de relacionar que a redefinição do papel do Estado afeta diretamente as políticas sociais, precarizando-as sucessivamente ao longo dos governos. Behring (2003) alerta que os adeptos da reforma do Estado defendem que as causas da crise estão localizadas no Estado desenvolvimentista, no Estado comunista e no Welfare State (Estado de bem-estar social).

Para Bresser Pereira, ao Estado cabe um papel suplementar, onde serviços de educação e saúde devem ser contratados e executados por organizações públicas não estatais competitivas (BEHRING, 2003). Nessa linha, a educação também é atingida junto a outras políticas sociais essenciais para a população, sendo tratadas como mercadoria no jogo da concorrência comercial.

No projeto da Reforma Gerencial do Estado prevalece a ideia de que o Estado esteja subordinado aos processos de privatização e de liberalização comercial (BEHRING, 2003). Com o pacto de “modernização” que se iniciou com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária (Plano Real) prosseguem a reforma da administração pública. Foi criado um órgão interministerial com a finalidade de tratar do Plano Diretor da Reforma do Estado e que orientou a Emenda Constitucional 19/1998 sobre a reforma da administração pública.

Para FHC, a crise brasileira é uma crise de Estado que se desvia de suas funções básicas da qual decorre a deterioração dos serviços públicos. Sendo assim, é preciso “fortalecer a ação reguladora do Estado numa economia de mercado,

especialmente nos serviços básicos e de cunho social” (BEHRING, 2003, p. 177). Nessa perspectiva, o Estado é caracterizado como lento, rígido e ineficiente e o salto para a superação disso seria a reforma gerencial voltada para o controle dos resultados, visando produtividade no serviço público e baseada na descentralização.

Como se percebe, a reforma administrativa do serviço público faz parte do projeto de precarização das políticas sociais, já se encontrando bastante afetada a área da educação em todos os níveis (básico e superior), assim como muitas outras políticas sociais. Identifica-se, a partir dessa caracterização, o período de prata do Estado de bem-estar social apontado por Pereira (2019), marcado pela redução dos direitos sociais.

A reforma administrativa deverá seguir estes caminhos, segundo Behring (2003): ajuste fiscal duradouro, reformas econômicas orientadas para o mercado (abertura comercial e privatizações), políticas industrial e tecnológica voltada à competitividade da indústria nacional, reforma da Previdência Social, inovação dos instrumentos de política social. Como se percebe, a reforma da previdência, concretizada no ano de 2019, já fazia parte de um planejamento bem elaborado na década de 1990.

A reforma administrativa transfere para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo do que vem ocorrendo com empresas estatais. Outra característica desta reforma é a descentralização para o setor não estatal que não envolve o exercício do Estado, mas devem ser subsidiados por ele: saúde, educação, cultura e pesquisa científica (BEHRING, 2003). Como se vê, a ideia posta pelo projeto em curso é de que o Estado tenha a função de subsidiar a educação, não tendo centralidade no seu planejamento e execução, repassando esta função aos setores não estatais.

A legislação que regula as relações de trabalho no setor público é vista como protecionista e inibidora do “espírito empreendedor” (*Ibid.*). Além da reforma administrativa, já teve concretude a reforma trabalhista que restringiu a proteção social e, conseqüentemente, ampliou o grau de desproteção social dos trabalhadores e também os deixou em situação de difícil acesso às demais políticas sociais, a exemplo da educação.

Foi desencadeada uma verdadeira campanha midiática para legitimar e facilitar as privatizações, criando uma subjetividade anti pública (BEHRING, 2003). Ao identificar a falácia da suposta preocupação com a área social, percebe-se

atualmente uma brutal contenção de gastos, com exceção do pagamento dos juros da dívida pública e da paralisação de programas sociais e ambientais. O trinômio do neoliberalismo – privatização, focalização e descentralização – expandiu-se de forma considerável e a forma tecnocrática e antidemocrática de condução do Plano da Reforma colocou-se como uma verdadeira contrarreforma, dada a sua natureza destrutiva e regressiva.

Pereira (2008, p. 146), ao caracterizar o Estado, ressalta que, embora ele esteja predominantemente a serviço da classe dominante, “pode também realizar ações protetoras, visando às classes subalternas, desde que pressionado para tanto, e no interesse de sua legitimação”. A autora segue:

Em verdade ele é uma instituição constituída e dividida por interesses diversos, mas sem neutralidade. [...] Poulantzas (1980) o define como uma condensação de relações de forças (p. 147).

A afirmativa de Pereira (2008) evidencia o quão contraditória pode ser a relação do Estado com as políticas sociais, sendo elas manifestações da pressão da sociedade e suas frações para o atendimento de suas reivindicações por melhores condições de vida.

[...] o Estado pode ser considerado o lugar de encontro e a expressão de todas as classes porque, embora ele zele pelos interesses das classes dominantes e tenha, ele mesmo, um caráter de classe, esse zelo se dá de forma contraditória. Ou seja, para manter as classes dominadas excluídas do bloco de poder, ele tem de incorporar interesses dessas classes e acatar a interferência de todos nos assuntos estatais para poder legitimar e preservar o próprio bloco no poder (PEREIRA, 2008, p. 147).

Essa evidência é essencial de ser percebida, pois é a partir disso que se compreende a importância das manifestações populares sobre o Estado, dentre outras formas a reivindicação por serviços públicos universais.

[...] estudar o Estado é desnudar uma arena tensa e contraditória, na qual interesses e objetivos diversos se confrontam permanentemente. No contexto capitalista, fazem parte dessa arena tanto interesses dos representantes do capital, com vistas a reproduzir e ampliar a rentabilidade econômica privada, quanto dos trabalhadores, com vista a compartilhar da riqueza acumulada e influir no bloco no poder (*Ibid.*, p. 148).

Com o repasse de serviços sociais aos setores não estatais, pode-se mencionar que a rede privada de ensino superior, segundo o Censo da Educação

Superior de 2019, já oferta “15.578.493” vagas, contrastando com o número de “837.809” de vagas na rede pública (INEP, 2020, p. 11). Este retrato da educação superior brasileira não deixa dúvidas de que o setor da educação atende aos interesses do grande capital e dos rentistas neoliberais. Isso se dá, especialmente, pela financeirização da política de educação, assim como ocorre com outras políticas sociais. Exemplo desse mecanismo é o Financiamento Estudantil (FIES) que corrobora para a expansão empresarial da educação com vistas à lucratividade através da rentabilidade de juros bancários.

Silva (2012) denomina este processo de monetarização das políticas sociais ao incentivar o crédito para a classe trabalhadora, drenando recursos para as instituições bancárias. À luz de Marx:

o capital que porta juros parece não estar “contaminado” pelo processo de extração de mais valia. Assim, como capital que porta juros, o capital assume a forma mais pura de fetiche (SILVA, 2012, p. 212).

A autora segue argumentando quanto o papel do crédito é fundamental no processo de valorização do capital. Quando o capital portador de juros passa a operar com especulação, com a acumulação futura, tem-se o capital fictício (SILVA, 2012). Conforme a autora, a política social, como no caso da educação financiada por programas estatais tal como o FIES:

permite que os bancos ganhem cada vez mais poder e, ao atuarem como capitalista coletivo - por concentrarem grande massa de capitais e rendimentos dispersos das diversas classes -, passam a subjugar a produção, ou seja, a subordinar as operações industriais e comerciais e a deter a gestão dos monopólios capitalistas (*Ibid.*, 2012, p. 214).

Assim, o que se vê é a cooptação da classe trabalhadora para o atendimento dos interesses do capital em detrimento das suas necessidades sociais, pois este sistema perverso neoliberal insere a classe trabalhadora no circuito das finanças às custas do seu endividamento. Na lógica da financeirização das políticas sociais, o capital financeiro opera com o fundo público e/ou com os rendimentos da classe trabalhadora. Silva (2012) e Pereira (2008) convergem ao afirmarem que o fundo público para as políticas sociais é cooptado pelo mercado financeiro de modo que o orçamento público é canalizado para alimentar o mercado das finanças.

Em crítica à contrarreforma das políticas sociais na contemporaneidade, Silva (2012) afirma que as políticas sociais entram no cenário financeiro caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico: elas são paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho e devem ser acessadas via mercado. “Evidentemente nessa perspectiva deixam de ser direito social” (BEHRING, 2008, p. 64 *apud* SILVA, 2012, p. 218). Algo que é vendido e comprado passa a ser visto como produto comercial e não mais como direito oriundo da redistribuição da riqueza socialmente produzida.

Ao continuar a abordagem sobre as particularidades da política social no contexto capitalista, especialmente as políticas da proteção social, a autora reafirma que cada vez mais o setor neoliberal apela para a desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais e pelo seu desfinanciamento. “Daí a caracterização de Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital” (SILVA, 2012, p. 218).

As políticas sociais, em especial a seguridade social, se tornam alvo de investimento do capital financeiro e isso “empurra para a privatização (direta ou indireta) alguns setores de utilidade pública como o campo de inversão do lucro em serviços de saúde, educação e de previdência (BEHRING, 2008 *apud* SILVA, 2012, p. 218).

Em paralelo ao desenvolvimento de políticas sociais assentadas na lógica de mercado, onde o setor privado ocupa-se da oferta de serviços sociais, há sucessivos cortes e congelamento de gastos sociais por parte do Estado no âmbito da educação, saúde, trabalho, assistência social e previdência (*Ibid.*, p. 2019). A Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 2016 é expressão de impedimento do investimento em educação e em outras áreas primordiais para o enfrentamento da desigualdade estrutural do país. “Mediante a política social é que direitos sociais se concretizam e necessidades humanas (leia-se sociais) são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada” (PEREIRA, 2008, p. 165).

Para Yazbek (2018), não há possibilidade histórica dos Programas de Transferência de Renda, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), do Sistema Único de Saúde (SUS), da Educação em todos os seus níveis, entre outras políticas sociais, deixarem de sofrer os impactos do congelamento de gastos trazidos pela Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, como não existe possibilidade do campo dos serviços sociais “deixar de sofrer as consequências da lei de

terceirização irrestrita, e da classe que vive do trabalho não sofrer os impactos da reforma trabalhista e da reforma da previdência” (YAZBEK, 2018, p. 192).

Como retratado anteriormente, a política social é contraditória por natureza, expressando que é:

produto da relação dialeticamente contraditória entre estrutura e história e, portanto, de relações - simultaneamente antagônicas e recíprocas - entre capital x trabalho, Estado x sociedade e princípios de liberdade e igualdade que regem os direitos de cidadania. Sendo assim, a política social se apresenta como um conceito complexo (PEREIRA, 2008, p. 166).

A partir dessa passagem da autora, pode-se pensar o quão contraditória é também a política de educação. Inicialmente a educação destinava-se a um grupo seleto de cidadãos e estava voltada para a classe dominante. A história da correlação de forças inerentes ao processo de constituição da sociedade fez com que ela também se destinasse à classe trabalhadora. Ainda que atualmente a educação básica seja universal e que toda a população brasileira possa acessá-la, o ensino superior mantém-se pensado com vistas a privilegiar alguns grupos. Haja vista a inserção da reserva de vagas no ensino superior, resultado de pressão da população, prevalece a dívida social do Estado para com a sociedade brasileira.

Pereira (2008) traça o conceito de política social dizendo que ela:

refere-se à política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender a necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos (p. 171-172).

Para ser social, uma política de ação tem de lidar com diferentes forças e agentes em disputa. Expressão disso pode ser identificada na inserção de segmentos historicamente excluídos da educação superior, como as pessoas negras e as pessoas com deficiência. Silva (2012) também destaca a característica residual das políticas sociais, pois o projeto da classe dominante busca uma atuação focalizada e segmentada dos serviços sociais, agindo especificamente sobre determinadas parcelas da classe trabalhadora.

A expansão de programas é acompanhada pela mercantilização de serviços públicos essenciais, como saúde, previdência e educação. Mais uma vez pode-se

mencionar o FIES na lógica do que investimentos em uma política social podem esconder:

a abertura de novos e lucrativos mercados de investimento para o capital privado, em detrimento do serviço público. Assim é que, atualmente, a inclusão dos excluídos serve de discurso de legitimação para o avanço do capital sobre os ativos públicos e para o andamento das reformas neoliberais (MARANHÃO, 2006, p. 42-43 *apud* SILVA, 2012, p. 221-222).

Estudos como o de Silva (2012) revelam que o pagamento por parte do Estado às agências bancárias pelo repasse dos programas de transferência de renda à população ultrapassa, exponencialmente, o valor atribuído em muitos dos programas nacionais. Vê-se um exemplo no quadro abaixo:

Quadro 1 - Valores em programas nacionais e em pagamento de bancos no ano de 2007.

Recursos destinados ao Programa Bolsa Família (PBF)	Programa Incluir para acessibilidade nas Universidades Federais	Pagamento efetuado aos bancos pelo repasse do PBF <sup>1</sup> (Ação 6524)
“9.179 milhões” (SILVA, 2012, p. 227)	924 mil (MEC/SESu, 2007)	“425.269 milhões” (SILVA, 2012, p. 227).

Fonte: elaborado pela autora com base em Silva (2012).

Como se vê, a remuneração dos bancos através da “Ação 6524 - Serviços de Concessão, Manutenção, Pagamento e Cessação dos Benefícios de Transferência Direta de Renda” (SILVA, 2012, p. 227) supera o próprio repasse do PBF às famílias. Em relação ao Programa Incluir para a acessibilidade na educação superior, a Ação 6524 chegou a ser 424 vezes maior que o investimento na área em âmbito nacional no ano de 2007. A constatação é de que o Estado tem destinado importantes quantias para o capital portador de juros quando poderiam ser destinados às políticas sociais. Trata-se de projeto arquitetado pelo grande capital no combate à universalização dos direitos sociais.

Boschetti (2016), ao delinear sobre o Estado social capitalista, explica que utiliza o termo Estado social para referir-se à regulação estatal das relações econômicas e sociais no capitalismo. Ao explicar mais profundamente a designação Estado social, a autora faz o seguinte registro de fundamental importância:

<sup>1</sup> A remuneração é dada por benefício, ou seja, quanto mais beneficiários, mais recursos serão destinados aos bancos.

designar de “Estado social” a regulação econômica e social efetivada pelo Estado no capitalismo tardio não significa atribuir ao estado uma natureza anticapitalista, e menos ainda lhe atribuir qualquer intencionalidade de socializar a riqueza por meio de políticas sociais (BOSCHETTI, 2016, p. 24).

Assim como Behring (2003) e Silva (2012), Boschetti (2016) também assume a perspectiva analítica de que as políticas sociais são resultado de relações contraditórias determinadas pela luta de classes, pelo papel do Estado e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas. Quer dizer que as políticas sociais são “conquistas civilizatórias que não foram e não são capazes de emancipar a humanidade do modo de produção capitalista, mas instituíram sistemas de direitos e deveres” (BOSCHETTI, 2016, p. 25). Assim, políticas sociais alteram o padrão de desigualdade entre as classes sociais sem, contudo, superá-la.

Em análise ampliada sobre o sistema de proteção social, a autora reconhece outras políticas sociais como componentes desse sistema além da seguridade social, como emprego, habitação, educação, transporte. Para Boschetti (2016), o que configura a existência de um:

sistema de proteção social é o conjunto organizado, coerente, sistemático, planejado de diversas políticas sociais, financiado pelo fundo público e que garante proteção social por meio de amplos direitos, bens e serviços sociais (p. 26).

A área da educação, enquanto política social inserida no sistema de proteção social, apresenta suas limitações, em parte pelo fato de que não rompe com a lógica capitalista e a apropriação privada dos meios de produção, em parte porque seu desenvolvimento não é universal, especialmente no nível superior. Embora nas últimas décadas a inserção de grupos populacionais antes excluídos do ensino superior venha ocorrendo, isso se dá por força legal e ainda não universal, haja vista a oferta da educação superior pública no país ser inferior à demanda. A rede privada no ensino superior ocupa-se da maior parte dessa oferta, colocando em evidência que a educação é tida como mercadoria.

Em argumento teórico sobre essa realidade, Boschetti (2016) menciona que o sistema de proteção social é de natureza capitalista. E ainda:

o reconhecimento dos direitos sociais e, sobretudo, sua universalização nos sistemas de proteção social capitalista, seja em forma de bens e serviços, seja em forma de prestações sociais monetárias, possibilitou a melhoria das

condições de vida, certa redução das desigualdades sociais e certa distribuição do fundo público. Mas, certamente, não desmercantilizou as relações sociais [...] (BOSCHETTI, 2016, p. 28).

Assim, concebe-se a educação em sua forma mais contraditória, pois, embora venha contribuindo para a elevação da escolaridade, especialmente de segmentos populacionais historicamente excluídos do ensino superior, não efetiva a emancipação da sociedade. A inserção da população no ensino superior é resultado da luta de classes, mas ainda aquém do atendimento pleno das necessidades humanas. Afinal, o papel do Estado social capitalista é a mediação na reprodução do capital através das políticas sociais inseridas no sistema de acumulação do capital.

Ao trazer os conceitos de cidadania burguesa e cidadania possível, Boschetti (2016) dialoga:

A relação entre Estado, direitos e política social que estrutura o Estado social capitalista pode assegurar uma determinada forma de cidadania, qual seja, a cidadania burguesa. Uma cidadania que, ao conjugar direitos resultantes da luta de classes, possibilitou o alcance da emancipação política [...]. Contudo, a cidadania possível e concretizada no âmbito do Estado social capitalista, se, por um lado, pode “perturbar” a lei geral da acumulação capitalista, ao tensionar o capital, por outro, contraditoriamente, participa da reprodução ampliada do capital [...] (p. 44-45).

Dessa forma, pode-se pensar o campo da educação como ambígua, traduzindo esta contradição, ou seja, a política social de educação como exercício de cidadania possível, expressando, ao mesmo tempo, resultado da luta de classes e componente do sistema capitalista.

A crítica desenvolvida por Marx denuncia a impossibilidade de assegurar igualdade substantiva por meio da educação pública no capitalismo: “Crê-se que na sociedade atual [...] a educação possa ser igual para todas as classes?” (BOSCHETTI, 2016, p. 46). Direcionando a crítica ao ensino superior, a autora afirma que a gratuidade das instituições de ensino superior significa que “os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos” (p. 46). Assim sendo, a universalização da educação superior pública está em xeque.

Como bem afirmam Behring e Boschetti (2006), “não houve ruptura radical entre o estado liberal predominante no século XIX e o Estado social capitalista no século XX” (p. 63 *apud* BOSCHETTI, 2016, p. 47). “O reconhecimento histórico de direitos sociais pelo Estado social é resultado de longo e secular conflito de classes” (*Ibid.*, p. 47).

Ao aprofundar a percepção de políticas sociais como concessões, Boschetti traz a seguinte passagem sobre os direitos sociais:

Ainda que inserido e resultante da luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida e de trabalho, o reconhecimento da legislação social que garantiu a expansão dos direitos sociais tem uma funcionalidade política e econômica para o capital, pois é inegável que se tratou de “uma concessão à crescente luta de classe do proletariado, destinando-se a salvaguardar a dominação do capital de ataques mais radicais por parte dos trabalhadores (MANDEL, 1982 *apud* BOSCHETTI, 2016, p. 48).

Para a autora, o Estado social não é capaz de superar a desigualdade de classe. Não há de se confundir-se cidadania (burguesa ou possível) com emancipação humana. Por isso, há de se dizer que a educação superior pública é exercício de cidadania, ainda muito distante de uma real emancipação humana. Ao citar Marshall (1967), Boschetti (2016) analisa que a

cidadania, ao incluir os direitos sociais, passou a alterar o padrão de desigualdade social no capitalismo e provocar influências profundas sobre a estrutura de classes a partir do século XX, sem, contudo, ter o propósito de acabar com a desigualdade. Em sua perspectiva, a desigualdade é compatível com a cidadania porque não é seu objetivo pretender uma igualdade absoluta (p. 54).

Sendo assim, identifica-se o exercício da cidadania possível ao acessar um bem público, como, por exemplo, o ensino superior como forma de manutenção da desigualdade estrutural, pois nesta ótica o direito social não significa o rompimento com a lógica da exploração capitalista. Como poderiam os direitos sociais significar o aniquilamento da desigualdade estrutural se o acesso aos meios de produção e à riqueza socialmente produzida é extremamente desigual?

“Marx não nega o avanço da emancipação política, ou o reconhecimento dos direitos do cidadão, mas sinaliza seu limite no âmbito da sociabilidade” (BOSCHETTI, 2016, p. 56). Os direitos sociais, entre eles a educação, não libertam o homem das relações capitalistas, e não levam, portanto, à emancipação real.

A expansão dos direitos sociais possibilitou a distribuição horizontal de parte do fundo público [...] mas não libertou a classe trabalhadora do imperativo de vender a sua força de trabalho, portanto de se submeter aos imperativos do capital. Em outras palavras, a emancipação humana é impossível no capitalismo (BOSCHETTI, 2016, p. 58).

Pereira (2008), em abordagem teórica sobre o Estado e sua relação com a política social, caracteriza o Estado como aquele dotado de obrigações positivas que o impelem a exercer regulações sociais por meio das políticas. Ela apresenta a mesma linha de argumentação de outras autoras, como Behring (2003) e Boschetti (2016), ao afirmar que o Estado “sempre interveio politicamente para atender demandas e necessidades, seja da esfera do trabalho, seja da esfera do capital” (PEREIRA, 2008, p. 100).

O papel do Estado está imbricado na sociedade e é mediado por políticas de intervenções, sejam sociais, sejam econômicas. Políticas sociais, como a educação, com seu caráter contraditório, ao mesmo tempo em que elevam as condições sociais da população, também atendem aos interesses do capital devido à expansão da mercantilização e acumulação financeira.

Acerca de política social, bem-estar e Estado, partindo de Marx:

tem-se que a discussão a respeito do bem-estar desloca-se do âmbito do Estado para o da sociedade. Isso porque, prevendo a extinção do Estado, Marx não vê como se daria o bem-estar no marco das atividades estatais. O Estado, para ele, tem o mesmo efeito dominador em qualquer regime, não importam as formas de governo que venham a apresentar: é sempre um instrumento de dominação e de manutenção da estrutura de classes. Assim, somente quando o Estado for superado e substituído por uma sociedade sem classes, conhecer-se-á o bem-estar (PEREIRA, 2008, p. 120).

Tal afirmativa faz com que se reconheça que a proteção social para todos só ocorrerá quando houver a coletivização dos meios de produção ao invés da apropriação privada destes meios. Tais afirmativas expostas sobre Estado, políticas sociais e educação expõem os dilemas e as limitações inerentes aos direitos sociais no capitalismo. E isso não significa que se está diante de terra arrasada, pois, como bem afirma Marx, o Estado é necessário para a superação da sociedade de classes (PEREIRA, 2008).

E também não significa que não se possa usufruir das políticas sociais, desde que sejam compreendidas em suas limitações e contradições, distanciando-se da alienação e aproximando-se da consciência de classe. Ter consciência de que as políticas sociais, como a educação, não cumprem com a promessa de igualdade e de socialização equitativa dos bens produzidos na sociedade não significa estar imobilizado frente ao contraditório.

Reitera-se que a educação é uma política social com potencial mitigador da desigualdade, como apontado por Fagnani *et al* (2018). A participação da educação para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>2</sup> é central, pois a média de anos de escolaridade<sup>3</sup> é uma das três dimensões básicas do desenvolvimento humano. Portanto, ressalta-se a sua importância no contexto brasileiro.

## 1.2 POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL

As políticas sociais, especialmente as de proteção social, possuem origem associada à questão social e surgiram na Europa no século XIX, no eco das transformações produzidas pelo processo de industrialização (PEREIRA, 2000). A autora chama a atenção para o advento de dois principais movimentos antagônicos que estão na base da questão social: 1) o movimento da economia de mercado que transforma tudo em mercadoria e realiza uma profunda mudança na estrutura da sociedade sujeitando tudo e todos ao domínio das leis de mercado; 2) o movimento de reação aos efeitos desta economia de mercado, tendo à frente a classe trabalhadora que apelou para diferentes salvaguardas como leis protetoras e a defesa por uma cidadania social que passou a ser provida por políticas sociais através do Estado (PEREIRA, 2000).

Como se denota, a questão social impulsionou o aparecimento das políticas sociais, já que ela expressava um desamparo coletivo em termos de necessidades básicas da classe trabalhadora, além da reivindicação coletiva dessa classe por melhores condições sociais. Assim, a questão social também é constituída por movimentos de resistência.

É no bojo desse duplo movimento, tenso e contraditório, sensível ao mesmo tempo, aos interesses do capital e do trabalho, que nasce a política social moderna, integrante de um complexo político-institucional mais tarde denominado Welfare State ou Estado de bem-estar social (PEREIRA, 2000, p. 120).

Ao historicizar o nascimento das políticas sociais, relacionando-as com a questão social, a autora salienta que na primeira metade do século XIX passou a ter

---

<sup>2</sup> O IDH é composto por três dimensões: esperança de vida ao nascer, média de anos de escolaridade e renda nacional bruta per capita (FAGNANI *et al.*, 2018).

<sup>3</sup> Segundo Fagnani *et al.* (2018), em 2014 o Brasil apresentava uma média de anos de escolaridade de 8,1 (p. 200).

um reconhecimento, por parte do estado, de que a incapacidade das pessoas para ganhar a vida era devido a contingências sociais e não mais vista como fraqueza ou preguiça (PEREIRA, 2000). Neste cenário, o Estado é considerado uma instância legítima para organizar e gerir a provisão coletiva de bem-estar social.

Com isso posto, pode-se inferir que as pessoas com deficiência também passaram a ser percebidas através deste prisma. Desloca-se a percepção de pessoas incapazes, dependentes e desafortunadas para uma perspectiva que reconhece o meio social opressor impondo limites e impedimentos a todas as pessoas e podendo causar prejuízos ainda maiores às pessoas com alguma diversidade funcional.

Para Pereira (2000), o interesse do Estado pelo bem-estar social ultrapassou a tradicional preocupação com a indigência e impulsionou a extensão da cidadania do campo civil para o político. Assim, as políticas sociais transformaram-se em estímulo à participação política. Cita-se como exemplo o movimento social das pessoas com deficiência nessa participação, buscando visibilidade na arena política e angariando proteções específicas que contemplassem suas singularidades no campo dos serviços sociais.

Em julho de 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), reconhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo tramitado por uma década e meia até sua inauguração e tendo sido realizados mais de 1500 encontros: “audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais, com ampla participação da sociedade, de entidades e do movimento de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 7). Com isso, pode-se corroborar com o referido por Pereira (2000):

A provisão social passou a ser crescentemente vista como parte de um conjunto de direitos e deveres, o que promoveu a articulação do Estado com uma coletividade cada vez mais ampla de cidadãos (p. 121).

Ainda que as políticas sociais estejam inscritas na lógica do sistema de acumulação capitalista, é necessário reconhecer que elas são importantes instrumentos para a melhoria das condições de vida da população. É no cenário contraditório das políticas sociais que se encontra espaço para tensionar o projeto societário de igualdade e equidade em contraponto ao projeto neoliberal de privatização dos lucros e socialização dos custos. Como bem menciona lamamoto

(2013), “as políticas anti crise de raiz neoliberal são partes de um projeto de classe destinadas a restaurar e consolidar o poder do capital, privatizando lucros e socializando custos, como alerta Harvey (2011)” (IAMAMOTO, 2013, p. 327).

É no cenário que expõe a constante disputa de projetos antagônicos que se assenta a luta de classes, expressa por movimentos sociais, por políticas sociais, pelo exercício profissional, como no caso de assistentes sociais, entre outras manifestações reconhecidas como resistência à ordem imposta pelo capital. lamamoto (2013) destaca que o Serviço Social, inserido no bojo da divisão social do trabalho, carrega a perspectiva da luta de classes ao lado dos trabalhadores, denotando que:

O patrimônio intelectual e político, construído pelo serviço social brasileiro, tem no seu núcleo central a compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores. Ele foi alimentado teoricamente pela tradição marxista - no diálogo com outras matrizes analíticas - e politicamente pela aproximação às forças vivas que movem a história: as lutas e os movimentos sociais (IAMAMOTO, 2013, p. 336).

Mencionando-se exemplos da atuação de assistentes sociais nas políticas sociais voltadas à pessoa com deficiência, pode-se citar a avaliação biopsicossocial da deficiência para fins de ocupação da reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior (Lei nº 13.409/2016), além da inserção destes profissionais nos Núcleos de Acessibilidade das universidades a fim de promover ações e adaptações ligadas diretamente à permanência no ensino superior.

Além da atuação na política de educação, pode-se citar a inserção e/ou apoio de assistentes sociais nos conselhos de direitos, como, por exemplo, o Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (COPEDE) no estado do Rio Grande do Sul (RS). São dimensões de atuação que refletem a inserção do Serviço Social na execução de políticas sociais e a articulação política com entidades e movimentos sociais da pessoa com deficiência na defesa dos direitos.

Ao elencar as conquistas advindas do patrimônio coletivo do Serviço Social no âmbito intelectual e político, lamamoto (2013) destaca uma delas:

Foi construída, na prática cotidiana, uma nova imagem social de profissão relacionada aos direitos, voltada à participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos nos espaços ocupacionais, nas instâncias de representação coletiva e nas formas diretas de mobilização e organização social (p. 336).

Como se vê, ao passo que a profissão avança em seu arcabouço teórico político, o Serviço Social é cada vez mais identificado socialmente com a classe trabalhadora e na luta pelo amplo acesso aos direitos sociais como forma de distribuição da riqueza produzida coletivamente. Nesse sentido, políticas sociais e movimento político social são expressões de resistência típica da questão social na sociedade capitalista, especialmente ao contraporem o caráter assistencial das políticas sociais ao afirmar que se tratam de direitos, a exemplo do direito da pessoa com deficiência à educação.

### 1.3 QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Para Yazbek (2018, p. 183), a questão social é expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo e “suas diversas manifestações são indissociáveis das relações entre as classes sociais que estruturam esse sistema e nesse sentido a questão social se expressa também na resistência e na disputa política”.

Ao tratar do enfrentamento das manifestações da questão social, Netto (2001) assegura que esse enfrentamento é função de um programa que preserva a propriedade privada dos meios de produção. Mais precisamente:

o cuidado com as manifestações da questão social é expressamente desvinculado de qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômico-social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da questão social sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa (NETTO, 2001, p. 44).

Para o autor, tratam-se de reformas que conservam. Essa passagem é importante na compreensão de que a atuação na execução de políticas sociais, quais sejam elas, não implica na real socialização da riqueza produzida socialmente, pois esta continua concentrada em pequena parte da sociedade, como já mencionado anteriormente. Essa constatação não significa que as políticas sociais não sejam importantes, já que atuam na minimização dos efeitos da questão social, embora com limites e contrações próprias da sua constituição com intervenção política limitada.

Referenciando Marx, Netto (2001) afirma que a questão social é produzida, compulsoriamente, pelo desenvolvimento capitalista. Por isso, em sociedades

capitalistas, seja qual for o estágio capitalista, a questão social é produzida e suas expressões podem ser alvo de ações políticas limitadas de combate. “A questão social é elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração” (NETTO, 2001, p. 45).

Mais uma vez é evidente a indissociabilidade entre exploração capitalista e questão social, o que envolve dizer que essa relação afeta o âmbito político, econômico, social e cultural da sociedade sob a égide do capital financeiro mundializado. Ao referenciar Marx, Netto (2001) diagnostica que, quanto mais se elevam as forças produtivas de uma sociedade, menos se socializa essa produção, aumentando a concentração de riqueza e conformando novas expressões da questão social refletidas em variadas formas de privação.

Iamamoto (2011), em sua obra “Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social”, discorre no capítulo II - Capital fetiche, questão social e Serviço Social - sobre as novas determinações que incidem no capital financeiro no contexto da mundialização da economia. Para ela, o mundo das finanças encontra suporte nas instituições financeiras que operam com o capital que rende juros e apoiado no sistema da dívida pública. Esse processo radicaliza o desenvolvimento desigual que estrutura as relações de dependência entre nações, aonde o capital financeiro assume o comando do processo de acumulação “vincando profundamente as formas de sociabilidade e o jogo das forças sociais” (IAMAMOTO, 2011, p. 107).

Invisibilizados nessa dinâmica do capital são a classe trabalhadora e suas lutas, que criam riquezas para outros e experimentam a radicalização dos processos de exploração e expropriação (IAMAMOTO, 2011). Para a intelectual, tem-se o reino do capital fetiche na plenitude de seu desenvolvimento e alienação (*Ibid.*).

Em relação ao campo da educação, mais precisamente no ensino superior no Brasil, identifica-se uma cooptação do fundo público por instituições representantes do capital financeiro, como o financiamento da educação superior através do FIES, como visto anteriormente, favorecendo o processamento de juros do capital em detrimento do endividamento da classe trabalhadora que busca a elevação do nível de instrução. Além disso, nota-se uma expansão empresarial no ensino superior no país, sendo o setor privado responsável pela oferta da maioria das vagas de graduação a nível nacional, como também já mencionado.

Em observação a dados gerais da educação superior no Brasil, o último Censo da Educação Superior (2019) destaca a alarmante diferença na oferta de vagas para o ensino superior nas redes pública e privada: na pública foram “837.809” vagas e na privada foram “15.587.493” (INEP, 2020, p. 11). A rede privada oferta em torno de 14 vezes mais que a pública e isso retrata a dimensão da expansão empresarial na política educacional do país, facilitada pelo baixo investimento financeiro no campo público e o alto fomento estatal na parceria público-privado (Cunha, 2022, p. 10).

Como refere Iamamoto (2011, p. 109), a expansão do campo privado na oferta de serviços sociais “é impensável sem a intervenção política e apoio efetivo dos Estados nacionais, pois só na vulgata neoliberal o Estado é externo aos mercados”. Assim, evidencia-se a mercantilização da educação superior no país, onde se expandem as redes privadas em detrimento da educação superior pública, visto o enxugamento de recursos financeiros para as universidades, além da EC nº 95/2016 que congelou por 20 anos os gastos em áreas vitais para o desenvolvimento humano, como educação, saúde, trabalho, previdência, entre outras.

Isso é exemplo de como o Estado opera de modo a beneficiar o grande capital que sobrevive “com decisão política dos Estados e suporte das políticas fiscais e monetárias” (*Ibid.*, p. 123). Como se percebe, há uma paralização do Estado frente aos dilemas sociais, pois cada vez mais este se apresenta como reduzido na satisfação das necessidades das grandes maiorias, sendo o fundo público canalizado para alimentar o mercado financeiro (Iamamoto, 2011).

A autora apresenta em sua produção intelectual algo que é central para compreender, quem sabe, a indiferença ante os destinos de grandes conjuntos de pessoas, como em muitos grupos sociais que são público alvo de políticas sociais específicas.

A questão social expressa a subversão do humano própria da sociedade capitalista contemporânea, que se materializa na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder das coisas sociais - do capital dinheiro e de seu fetiche. Conduz à indiferença ante os destinos de enormes contingentes de homens e mulheres trabalhadoras - resultados de uma pobreza produzida historicamente (e, não, naturalmente produzida) -, universalmente subjulgados, abandonados e desprezados, porquanto sobranes para as necessidades médias do capital (IAMAMOTO, 2011, p. 125-126).

De quantos segmentos da população, usuários de diversos serviços sociais, pode lembrar-se com esta passagem da autora? Em relação ao objeto da pesquisa

desenvolvida no mestrado, não há como não mencionar que as pessoas com deficiência historicamente foram segregadas do trabalho e da educação, tendo sido necessárias políticas sociais específicas para a inserção deste segmento no mercado de trabalho e na educação.

É muito significativo reconhecer que as pessoas com deficiência, assim como outros grupos populacionais, historicamente estiveram à margem da sociedade, sendo alvo de diferenciações, de solidariedade, de assistencialismo, de exclusão e de preconceito. Isso reflete, em parte, a relevância de estudos que se propõem a colocar em relevo estes processos, como é o exemplo da educação superior e os serviços de acessibilidades voltados aos estudantes com deficiência.

Retomando a discussão sobre a gênese histórica da questão social, Raichelis (2006) corrobora com Netto (2001) ao reafirmar que é no contexto da emergência do capitalismo urbano-industrial que se percebe a pobreza não como resultado de escassez, mas sim “fruto de uma sociedade que aumentava a sua capacidade de produzir riqueza” (RAICHELIS, 2006, p. 14). Conforme a autora, esse processo contraditório possui desdobramentos sócio-políticos, como no caso de manifestações dos trabalhadores em reivindicações contra a destituição material e moral dos quais são submetidos. Nota-se o elemento constitutivo da questão social, ou seja, as formas de resistência da classe trabalhadora.

Sobre isso, pode-se mencionar o caráter reivindicativo de muitos segmentos populacionais no país, onde disputas políticas e ideológicas engendradas por movimentos sociais resultam em mecanismos legais que buscam alguma garantia social. Pode-se citar o movimento social das pessoas com deficiência que, ao longo de décadas, vem conquistando espaços de maior participação nas políticas e tendo reconhecimento da necessidade de políticas específicas, como é o caso da reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior público (Lei nº 13.409/2016).

Raichelis (2006, p. 15) observa que “foram as lutas sociais que transformaram a questão social em uma questão política e pública”. A autora chama a atenção para o tratamento analítico da questão social, não devendo confundir com sinônimo de problema social ou exclusão social, pois estes são termos que facilmente se remetem ao indivíduo ou a certos grupos sociais como responsáveis ou culpados pela sua privação (RAICHELIS, 2006).

Também é frequente a adoção do termo questão social para evidenciar a situação daqueles indivíduos ou segmentos que estão fora da sociedade e que supostamente não possuem nenhuma utilidade social (RAICHELIS, 2006). Ao pensar-se no termo utilidade social, pode-se cair na armadilha imposta por uma sociabilidade determinada pelo capitalismo que naturaliza os processos de desumanização e exclusão, a exemplo do que historicamente as pessoas com deficiência vivenciaram em relação ao direito ao trabalho, à educação e à saúde.

Este grupo populacional esteve por muito tempo à margem do trabalho por ser considerado sem utilidade para o capital, onde havia uma visão centrada na incapacidade para o trabalho. Essa visão ainda permanece na atualidade, visto os preconceitos percebidos contra esta população no âmbito do trabalho e da educação, embora se tenha mecanismos legais que lhes garantam o acesso a serviços e bens públicos, assim como acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior através da reserva de vagas.

É comum a utilização dos termos exclusão e inclusão quando se fala em inserção de grupos específicos da sociedade como as pessoas com deficiência. Raichelis (2006) alerta para o uso do termo exclusão como sinônimo de questão social e, ao aprofundar a análise, verifica que há “certa fetichização da ideia de exclusão e certo reducionismo interpretativo que suprime as mediações que se interpõem” na realidade social (MARTINS, 1997 *apud* RAICHELIS, 2006, p. 16).

Trata-se de um uso abusivo do termo que pretende ser auto-explicativo, que tudo e nada explica. Para Martins, a rigor não existe exclusão, mas sim *inclusão precária e instável, marginal*, e esse é o grande dilema da contemporaneidade, que metamorfoseia conceitos para designar uma velha questão, analisada sob a ótica de diferentes teorias como as da marginalidade social, da cultura da pobreza, e agora enfocada por meio do conceito de exclusão (RAICHELIS, 2006, p. 16).

A passagem da autora é provocadora de questionamentos e reflexões importantes, pois não será, então, que as pessoas com deficiência não vivenciam uma experiência de inclusão precária no ensino superior? Raichelis (2006) continua a dar pistas essenciais para o aprofundamento dessa reflexão:

Sendo um traço próprio do capitalismo excluir, desenraizar, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, o problema agora é que “o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório” (MARTINS, 1997, p. 33 *apud* RAICHELIS, 2006, p. 16).

O discurso da exclusão revela o sintoma grave de uma mudança social que vem transformando, rapidamente, uma imensa maioria em seres humanos descartáveis e parte de uma sociedade paralela, que é incluída do ponto de vista econômico e excluída do ponto de vista social, moral e até político. Ou seja, estão todos inseridos de algum modo, decente ou não, legal ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas (RAICHELIS, 2006, p. 16).

É revelador o pensamento da autora ampliando a análise sobre o conceito de exclusão no contexto do grande capital e suas formas fetichizadas de percepção dos processos de produção e reprodução destes mecanismos - exclusão e inclusão - que mais atendem aos interesses econômicos do que produzem igualdade.

## **CAPÍTULO 2 - PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A educação superior tem passado nas últimas décadas por transformações importantes orientadas à internacionalização e à competitividade (LIMA, 2013). As instituições educacionais têm vivenciado uma reforma organizacional profunda inscrevendo a educação superior nas tendências internacionais com a introdução de instrumentos de gestão empresarial na administração pública. Para Lima (2013, p. 64), a “criação de agências e fundações, o estabelecimento de parcerias diversas, a desregulação, privatização e mercadorização” são ações que denotam a busca de flexibilidade de gestão.

As universidades têm sido alvo de propostas reformistas em ambiente competitivo e processam mediações de inspiração mercantil e de feição empresarial ocultadas pela ideia de inovação que, na verdade, operacionaliza a reforma organizacional aos moldes do setor privado (LIMA, 2013). O termo inovação pode parecer uma atualização das instituições à contemporaneidade, mas em verdade encobre um modelo de gestão com traço empresarial e um ambiente de negócios em instituições públicas de educação superior onde a política nacional de educação superior é desenvolvida na lógica mercadológica.

Em outra produção, o autor alerta que a gestão da educação superior revela “concepções utilitaristas e instrumentais quanto à produção do conhecimento científico, aos imperativos da missão e organização das universidades e, também, quanto ao estatuto dos pesquisadores acadêmicos” (LIMA, 2015, p. 11). Para ele, a associação entre ciência e inovação, empreendedorismo e internacionalização, expressam a aproximação entre universidades e empresas (LIMA, 2013; 2015).

Pode-se citar como exemplo desse mecanismo que busca tornar a ciência e a pesquisa um negócio de mercado a própria promoção institucional através de eventos como workshop voltado a pesquisadores para transformarem suas pesquisas acadêmicas em modelos de negócio, como noticiado no site da Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico (SEDETEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em maio de 2023. Conforme a caracterização do evento, trata-se de uma atividade em formato workshop que objetiva “incentivar a transformação de pesquisas científicas e/ou tecnológicas em potenciais modelos de negócios - com um olhar para produtos, serviços ou processos para o mercado” (UFRGS/SEDETEC, 2023).

Para Lima (2015), a cultura empresarial orientada para o mercado e o lucro é caracterizada pelo princípio do utilitarismo e, no contexto da educação, não pode deixar de excluir ou marginalizar saberes das humanidades e das Ciências Sociais. Nesse sentido, pode-se adicionar que nesse mesmo processo também são excluídos sujeitos e diversidades, especialmente se, na lógica da lucratividade, não forem capazes de gerar valor ao mercado. Isso vai ao encontro do estabelecido pela sociabilidade do capital, como já advertido por Raichelis (2006) ao tratar da desumanização e exclusão advindas de uma sociabilidade pautada pela extração de lucro ao capital.

Leher (2019) adverte que o maior problema da comercialização da ciência e da pesquisa é que o conhecimento ao atender a lógica do lucro acaba por interditar a melhoria das condições de vida no país, denotando um profundo afastamento dos problemas dos povos. “As demandas particularistas das corporações, por definição, não interpelam os problemas decorrentes do próprio sistema de acumulação [...]” (*Ibid.*, p. 95).

Nesse circuito, instituições de educação superior passam a ter sua produção de conhecimento transformada em produtos atendendo aos imperativos da acumulação capitalista em detrimento da atenção aos problemas sociais que se agravam na sociedade. Peroni (2015) avalia que a privatização do público na lógica mercantil traz implicações destrutivas para a democratização da educação em seus diferentes níveis - básica e superior. A autora converge com a posição de Behring (2003) e Pereira (2000, 2008) ao dizer que:

o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois [...] as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica de mercado (PERONI, 2015, p. 17).

A autora complementa sua análise destacando que no contexto brasileiro os avanços das lutas sociais por direitos ocorreram logo após o fim do período de ditadura, na década de 1980, anos em que a crise fordista/keynesiana retratou um quadro crítico em relação ao decréscimo da taxa de lucro (PERONI, 2015). O capitalismo propunha “um conjunto de estratégias para retomar a taxa de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a [...] efetivação dos direitos

sociais, [...] dando lugar ao que temos chamado de “naturalização do possível”” (*Ibid.*).

Os laços estabelecidos entre o público e o privado como os que ocorrem no âmbito da educação exprimem, segundo a autora, a relação entre projetos societários em constante tensão, permeados por classes sociais em correlações de forças (PERONI, 2015). Tais laços podem ser percebidos quando o setor público, por pressão da esfera privada, transfere a responsabilidade da direção e execução da política educativa. Para a autora, quando a execução dos direitos fica diluída entre as esferas pública e privada, a importância do estado como principal responsável pelo direito à educação, principalmente em países em que os direitos sociais não foram consolidados como no Brasil, torna-se ainda mais relevante (*Ibid.*).

Mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permanecem no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios [...] Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiam economia e eficiência acima de outros valores públicos (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 358 *apud* PERONI, 2015, p. 24).

A partir deste cenário na educação brasileira, pode-se questionar as consequências para a democratização da educação e a efetivação deste direito social, pois as parcerias público-privadas que se estabelecem na orientação e execução da política social não assumem compromissos com a justiça social ou com a materialização dos direitos. Ao abordar os danos do processo de privatização da educação brasileira, Peroni (2015) argumenta que este processo é consequência das redefinições do Estado e implicam no:

processo de democratização e minimização de direitos universais e de qualidade para todos, o que traz consequências para as populações de todo o mundo; no entanto, em países que vivenciaram ditaduras e um processo recente de luta por direitos materializados em políticas, o processo de privatização é ainda mais danoso (p. 26).

A produção da autora observa que a educação básica, ainda que permaneça sendo ofertada, majoritariamente, pela rede pública, sofre significativas transformações operadas pelo setor privado, especialmente no que ela chama de “conteúdo da proposta” educacional, expressando a lógica mercantil no pedagógico e a reorganização das instituições. No âmbito do ensino superior, em que a maior

parte das vagas dá-se pela rede privada, há uma ofensiva combinada do campo privado atuando tanto nas alterações do “conteúdo da proposta”, quanto na execução direta da política de ensino superior. Segundo Peroni (2015):

a privatização ocorreu via conteúdo da educação através de parcerias ou venda de sistemas de ensino, em que o privado define a direção das políticas, mas também sua execução, já que atua na gestão, currículo, formação de professores, avaliação, além de monitorar os resultados (p. 30).

As exposições de Peroni (2015) retratam o caráter contraditório da política social examinado por Pereira (2008, 2012), em que a política social é, ao mesmo tempo, resultado da recente luta coletiva e popular por direitos sociais e arena de robustos interesses da classe burguesa. Nesse sentido, evidencia-se que a política de educação, transformada pelo setor privado, atende aos interesses capitalistas e prevê a formação de recursos humanos que sirvam às necessidades do mercado e à acumulação financeira. Exemplo de que a educação superior pública está sintonizada com esta lógica pode ser verificado através da aliança estabelecida pela UFRGS com instituições privadas de ensino superior, objetivando o compartilhamento de uma “gestão pautada pela eficiência, excelência, espírito democrático e busca ativa de novas parcerias” (Gaúcha ZH, 2023), conforme declaração feita pelo reitor da UFRGS em maio de 2023 à imprensa do RS.

A articulação entre a UFRGS e instituições privadas de educação superior, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), trata-se de uma “Aliança para a Inovação”, onde se evidenciam os princípios da inovação e do empreendedorismo, como se pode notar em texto disponível no site da PUCRS:

A Aliança para Inovação é uma articulação entre UFRGS, PUCRS e UNISINOS. A união das três universidades tem o objetivo de potencializar ações de alto impacto em prol do avanço do ecossistema de inovação e do desenvolvimento. A Aliança quer transformar a região em referência internacional no ambiente de inovação, conhecimento e empreendedorismo. Um trabalho conjunto das três universidades que tem na visão de futuro a construção de um ecossistema mais acolhedor, melhor para empreender e viver. Além de oferecer oportunidades inovadoras para formar e atrair talentos, o movimento de mudar a região, visa engajar a sociedade, além de outras instituições, poder público, empresas e associações (PUCRS, 2018).

O texto destaca o esforço da aliança entre as instituições em construir um ambiente propício para empreender, denotando que o objetivo é ampliar a lucratividade ao capital em detrimento do desenvolvimento de conhecimento científico que implique na resolução de problemas sociais públicos e de uma educação emancipadora à sociedade. Estas são as instituições de educação superior úteis ao grande capital, onde o princípio da utilidade não deixa de excluir ou marginalizar. Trata-se de, a partir de uma racionalidade técnico instrumental, investir na formação de capital humano que permita a máxima rentabilidade do trabalho ao capital em um cenário de competitividade do mercado (LIMA, 2015).

Por consequência, processos de exclusão são acirrados. A diversidade, como no caso da deficiência, encontra um cenário adverso e excludente no campo da educação ao lhe serem exigidas condições de gerar produtos e lucros ao mercado. A perspectiva capacitista no ensino superior está presente não só nos padrões de produtividade, mas também em outros âmbitos, como na arquitetura, no processo de aprendizagem, nas interações sociais e nas políticas educacionais (LORANDI; GESSER, 2023).

Há um verdadeiro panorama em curso que aponta uma universidade empreendedorista, racionalista e performativa, nos termos de Lima (2013). A estas características presentes na educação superior, subordinam-se a autonomia acadêmica, científica, pedagógica e cultural (LIMA, 2013).

É nesse contexto que a educação superior foi convertida em setor de serviço não exclusivo do Estado e competitivo. Desde então, grandes grupos educacionais dos países do núcleo do imperialismo passaram a ambicionar com vigor redobrado a ampliação de seus negócios em direção aos países ditos emergentes, notadamente aqueles que possuem pequena cobertura pública, como é o caso do ensino superior no Brasil (LEHER, 2019, p. 158).

Conforme análise do autor, as universidades perdem autonomia diante do crescente controle da vida acadêmica pelo capital. Contratos e parcerias que possuem objetivos não acadêmicos com as corporações são incompatíveis com a liberdade acadêmica e configuram-se em acordos que aprofundam o capitalismo dependente e suas estruturas de dominação (LEHER, 2019).

Com este cenário, denota-se que as políticas sociais carregam o caráter contraditório de uma sociedade em permanente disputa de projetos distintos, ora avançando, ora retrocedendo. Tal realidade só pode ser compreendida através do

movimento dialético ao considerar a mobilidade da história. Somente “um exame fundamentado no método materialista histórico dialético pode revelar a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia” (VIEIRA, 2018, p. 150-151).

Para o autor, a política social não está apartada da sociedade, da opressão e da economia, e por isso necessita de método para interpretá-la. Nas palavras do autor, o método histórico dialético revela que a política social como estratégia da classe dominante “busca o controle do fluxo de trabalho no sistema de posições desiguais [...] capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo” (*Ibid.*, p. 151).

Os aspectos trazidos até aqui ajudam a perceber a política social de educação como contraditória, assim como favorecem a compreensão de que é no seio do capitalismo que se dá o desenvolvimento das políticas sociais buscando atender a interesses antagônicos. Entende-se que esta consciência é fundamental no sentido de afastar versões idealizadas sobre as políticas sociais, o que não significa que não sejam instrumentos fundamentais para a materialização de direitos e lócus de resistências populares.

## 2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Inclusão e educação constituem-se como tema complexo e necessário para discutir a educação a partir de processos educacionais inclusivos. Ainda que se tenha uma visão crítica acerca da inclusão, não significa ser contrário a ela ou desconsiderar os movimentos econômicos, comunitários, políticos, educacionais, identitários e sociais pró-inclusão (LOPES; FABRIS, 2013). Significa, apenas, examinar criticamente o ato de incluir para perpetuar a exclusão, processo que é funcional à sociabilidade do capital.

Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado da Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (*Ibid.*, p. 13-14).

Sendo, então, matéria contemporânea, o debate sobre a inclusão na sociedade tem sido como uma constante, encontrando defesa no cenário político e institucional por diversas organizações, como as inseridas no campo da educação. “Hoje, não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos” (*Ibid.*, p. 14).

Considera-se, portanto, que mediações são imprescindíveis para a real efetivação da inclusão, a exemplo de atitudes que, nas palavras de Lopes e Fabris (2013, p. 15), “possibilitem problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar [...] nem pelo caráter salvacionista [...] e nem pela necessidade de mudanças emergentes”.

À vista disso, trata-se de pensar a inclusão a partir da articulação entre posicionamentos e ações que estejam associados à noção de direito à educação para todos (*Ibid.*). Enfim, pressupõe-se ampliar a produção de práticas e políticas que tensionem os campos discursivos em que a inclusão emerge e favoreçam a efetivação do direito além das normativas legais. Como Carvalho e Martins (2011, p. 29) avaliam, incluir é projetar ações que viabilizem a inclusão, “entendida como acesso aos direitos e representativas dos princípios de igualdade de oportunidades e valorização da diversidade”.

Retomando a inclusão a partir da sociedade capitalista, essa sociedade não comporta um modelo de inclusão social justamente porque esta se fundamenta na exploração do trabalho e no trabalho assalariado, alijando amplos conjuntos de indivíduos da sociedade de mercado (CARVALHO; MARTINS, 2011). A natureza excludente das relações entre mercadorias impede a participação de indivíduos que não possuem condições ideais para o processo de produção (*Ibid.*).

Qual, então, o espaço social disponibilizado às pessoas que possuem um marcador de diferença, sejam estas de origem orgânica, psíquica ou social? Para os autores e diante da relação entre ser e produzir, “aqueles que tenham a sua capacidade de produção reduzida terão menor, ou quase nenhuma, prioridade na escala social” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 21). Desse modo, nota-se como a essência capitalista é por natureza excludente de inúmeros contingentes da sociedade.

Isso posto, o lugar social historicamente destinado às pessoas com deficiência e com outras condições que, na visão do capital, possuem sua

capacidade de produção reduzida, foi o da caridade, da filantropia e do voluntariado. Foi com esse entendimento que grandes instituições passaram a ter a responsabilidade sobre a instrução e educação de pessoas com deficiência.

Foi no fim do século XIX que a educação para pessoas com deficiência passou a propagar-se e objetivava atender às necessidades especiais. Neste período as pessoas com deficiência foram relegadas a entidades que as treinavam para trabalhos de baixa complexidade e remuneração a pretexto da inserção social (CARVALHO; MARTINS, 2011). Já no século XX, a sociedade capitalista apoderou-se de novos trabalhadores e consumidores, aludindo as minorias à inserção para o mercado.

A inclusão de quem tem qualquer *défece* ao livre mercado consumidor não elimina a questão da desigualdade, já que o mercado capitalista a pressupõe como elemento necessário à sua constituição. No cerne das relações nada foi alterado (*Ibid.*, p. 23).

Ainda que de alguma forma as pessoas com deficiência tenham sido inseridas no circuito da produção e do consumo, em termos de relações humanas transformadas em relações mercantis, nada se alterou. Carvalho e Martins (2011) argumentam que qualquer preocupação do capital com igualdade e oportunidade não é correlata com a relação social entre indivíduos, mas sim com a relação econômica. Nesse sentido e, conforme os autores:

qualquer tentativa de inclusão no sistema capitalista, seja por meio da educação inclusiva, seja por meio de leis que obriguem a inclusão ao mercado de trabalho, está fadada ao fracasso. Isso porque a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e, sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade (p. 24-25).

O paradoxal movimento de inclusão excludente revela que tentativas de inclusão no seio da organização social como ela é, culminam em processos à meia, “uma vez que a inclusão de uns poucos a um pouco não prevê a inclusão de todos a tudo!” (*Ibid.*, p. 26).

Ainda assim, é no cerne da educação inclusiva que o estudo desenvolvido nesta dissertação localiza-se e, embora se valha de uma visão crítica acerca dos processos inclusivos na sociedade capitalista, não deixa de valorizar os esforços legais, políticos e sociais que buscam incluir as pessoas com deficiência ou outras

diversidades. Como já referido anteriormente é nesta via que ocorre a materialização de direitos e expressam-se os movimentos de resistência.

Bellini e Marques (2017, p. 43) referem que, ao longo da história de segregação de grupos vulneráveis, o Estado brasileiro ofertou a beneficência e os “resíduos como respostas, o que impôs criar políticas de proteção e políticas compensatórias como instrumento de promoção e garantia de condições para a inclusão”.

Com isso e ao adentrar o século XXI, o paradigma predominante no que se refere às relações com as pessoas com deficiência passou a ser o da inclusão a partir da convivência com as diferenças. Simionato (2011) refere que neste prisma o lema “ser diferente é normal” objetiva a integração social das pessoas com deficiência na tentativa de indiferenciar pessoas com e sem deficiência. Entretanto, a autora concorda com as exposições dos autores Carvalho e Martins (2011) e Lopes e Fabris (2013) ao afirmar que há um paradoxo na defesa de um modelo educativo e social inclusivo ao mesmo tempo em que no plano econômico da produção tem-se um paradigma baseado na competição e na exclusão das relações sociais.

Mais uma vez autores convergem ao assinalar os limites dos processos inclusivos na sociedade do capital, denotando que a perspectiva inclusiva opera concomitantemente com a concorrência excludente do modo de produção econômico da sociedade capitalista. Ainda que este antagonismo seja um constante desafio para a operacionalização de processos inclusivos, importantes mudanças ocorreram no Brasil para o atendimento das pessoas com deficiência nas últimas décadas, caracterizando o avanço que se teve nesse campo.

No tocante aos acontecimentos relativos à educação especial, foi no decorrer dos primeiros 50 anos do século XX que o atendimento educacional especial ganhou notoriedade no país, existindo na época em torno de 40 estabelecimentos de ensino regular para o atendimento à deficiência mental e outras 14 instituições destinadas ao atendimento de outras deficiências (SIMIONATO, 2011). Em período posterior, mais precisamente entre 1957 e 1993, no Brasil são concebidas instituições para o atendimento específico em algumas áreas da deficiência, como a visual, a auditiva, a física e a mental.

Esse período também foi marcado por importantes medidas legais governamentais que assumiram o atendimento à educação das pessoas com necessidades especiais, tendo sido impulsionadas por amplas campanhas

educacionais (SIMIONATO, 2011). Entre estas campanhas, Simionato (2011) frisa as seguintes: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957, disparada através do Decreto Federal nº 42.728/1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente Visual em 1958, embalada pelo Decreto Federal nº 44.236/1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, promovida a partir do Decreto nº 48.961/1960.

Outras ações federais durante o período foram: a criação da Secretaria de Educação Especial em 1986 através do Decreto nº 93.613/1986; a reestruturação do Ministério de Educação e a atribuição à Secretaria Nacional de Educação Básica das questões relativas à educação especial em 1990 através do Decreto nº 99.678/1990; uma nova reorganização do Ministério de Educação e o reaparecimento da Secretaria de Educação Especial em 1992 (MAZZOTA, 1998 *apud* SIMIONATO, 2011).

A autora corrobora com a afirmativa de que a literatura que trata da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental e médio é bastante significativa, sendo essa temática muito pesquisada e discutida no Brasil. Portanto, estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino básico são amplos e deram origem à vasta literatura sobre o tema. Diferentemente disso, a inclusão deste público no ensino superior não encontra a mesma concentração de estudos e pesquisas, ainda que produções importantes sejam encontradas (CUNHA; VERDUM, 2018).

Conforme Simionato (2011), em termos de literatura, há muito o que ser construído. Ela aponta que não há dados ou são poucos sobre o universo de estudantes com deficiência nas universidades.

Consequentemente, pouco se sabe sobre as situações e os recursos que favorecem ou dificultam a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior; quais condições que propiciam a inclusão tanto na perspectiva educacional como social; como se sentem os alunos deficientes no âmbito do ensino superior no que diz respeito às relações interpessoais e às deficiências; como percebem o processo de inclusão-exclusão na vida cotidiana e as suas repercussões na formação educacional (*Ibid.*, p. 330-331).

Com a finalidade de construir dados que possam contribuir com a literatura acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a pesquisa apresentada nesta dissertação dá luz às ações que favorecem a inclusão deste

público, discutindo os serviços de acessibilidade desenvolvidos pelos Núcleos de Acessibilidade em universidades da região sul do Brasil.

Andrade, Torres e Mazzoni (1999) assinalam que o acesso das pessoas com deficiência à universidade “compreende duas etapas: a primeira refere-se ao ingresso por meio do vestibular adaptado, e a segunda, à permanência, a qual depende de condições adequadas para a conclusão do curso de graduação” (*apud* SIMIONATO, 2011, p. 332).

Nesse sentido, os Núcleos de Acessibilidade, sendo setores das universidades que se ocupam das questões de acessibilidade no ambiente universitário, são importantes órgãos para a permanência de estudantes com deficiência e, por consequência, para a conclusão da formação acadêmica dessas pessoas. Mas antes de adentrar na pesquisa, faz-se necessária a retomada histórica do aparato normativo sobre os direitos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no campo da educação, o que é feito no próximo item.

## 2.2 MARCO NORMATIVO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste item são abordados, cronologicamente, os principais documentos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente os relacionados à área da educação, como leis, decretos, programas, planos, políticas, conferências e declarações internacionais. Ainda que há muito mais tempo tenha iniciado as primeiras normativas legais para a educação de alunos com deficiência, toma-se o ano de 1988 como ponto de partida e de significativa referência, ano da promulgação da Constituição Federal do Brasil.

Reconhecida como a Constituição Cidadã ou Carta Magna, a Constituição Federal do Brasil reconhece direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência. Os artigos 205 e 206 da Constituição definem a educação como um direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio (BRASIL, 1988). O artigo 208 adiciona que é dever do Estado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir da Constituição Federal de 1988, na década de 1990 foram adotadas diretrizes da educação inclusiva no país, visando atender minimamente às cobranças sociais pela garantia de direitos das pessoas em situação de exclusão (RABELO *et al.*, 2017). Em 1990 um documento de referência internacional alertou

sobre os altos índices de crianças e jovens sem escolarização. Trata-se da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, oriunda da Conferência ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Esta Declaração, da qual o Brasil é signatário, propõe transformações no sistema de ensino visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola (GIL, 2017).

No ano de 1994, outra Declaração Internacional tem destaque mundial, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, oriunda da Conferência realizada na Espanha. Esta Declaração reafirmou o compromisso com a Educação para todos e reconheceu a necessidade e urgência do provimento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino (GIL, 2017).

Em 1996 a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) versa sobre a educação especial em seu capítulo V, dispondo que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Como se vê, a LDB trata da educação enquanto sistema abarcando todos os seus níveis, além de mencionar o atendimento voltado às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, situando o público alvo da educação especial.

No mesmo ano, 1996, no tocante ao ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) organizou e disparou o Aviso Circular nº 277<sup>4</sup>, direcionado aos reitores de Instituições de Ensino Superior (IES). Nele foi solicitada a execução de uma política educacional direcionada e adequada às pessoas com deficiência, requerendo que fossem dadas oportunidade de acesso e inclusão na educação superior.

A Convenção da Organização dos Estados Americanos, ocorrida em 1999 na cidade de Guatemala, foi reconhecida como a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras<sup>5</sup> de

---

<sup>4</sup> Aviso Circular nº 277/Mec/Gm Brasília, 08 de Maio de 1996 - Execução adequada de uma Política Educacional.

<sup>5</sup> Atualmente o termo adequado é pessoa com deficiência.

Deficiência. Essa Convenção foi aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 198 de 2001, vigente até hoje. Ela demarcou o princípio da não discriminação e recomenda tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, remetendo ao conceito de equidade ao prever a adoção de medidas diferenciadas a depender da necessidade singular de cada pessoa. Neste sentido, Gil (2017) destaca que no âmbito da educação sejam garantidos recursos, metodologias ou tratamento diferenciado que visem proporcionar condições adequadas, sendo mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades.

Também no ano de 1999, o Decreto nº 3.298 dispõe da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta Política discorre sobre princípios voltados às áreas da saúde, educação, trabalho, cultura, desporto, turismo e lazer, entre outras. A seção II trata do acesso à educação e complementa o capítulo V da LDB ao prever a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Aproveita-se essa caracterização da educação especial para diferenciá-la da educação inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados que atua na educação básica e superior a fim de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, a educação inclusiva é um paradigma de política pública contextualizado nos direitos humanos, cujo propósito é possibilitar o acesso à educação de grupos historicamente excluídos e apartados do direito à educação junto a seus pares (PLETSCH, 2020; PLETSCHE; SOUZA, 2021 *apud* CERQUEIRA; MIRANDA, 2021, p. 3).

Percebe-se na sequência dos anos 2000 a continuidade de um conjunto normativo no campo da educação especial organizado pelo Estado para o fomento da inserção da pessoa com deficiência na educação. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer nº 17 contendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer destaca-se pela sua abrangência, indo além da educação básica:

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (BRASIL, 2001, p. 12).

Nota-se significativo destaque deste Parecer ao expressar que a inclusão “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas” (BRASIL, 2001, p. 12).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em 2002 pela Lei nº 10.436. Trata-se de uma importante conquista para a comunidade surda no campo da educação, especialmente por significativas alterações nas rotinas institucionais, possibilitando a ampliação das condições de acessibilidade nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, passaram a adotar a LIBRAS no vestibular (CUNHA, 2021).

Além disso, através desta Lei, a LIBRAS foi inserida nos currículos do magistério, conforme artigo 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Também em 2002, a Portaria do MEC nº 2.678 aprova o projeto de grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando o seu uso em todo o território nacional e estabelecendo diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

No ensino superior, as IFES contam com provas em Braille nos vestibulares, além de produzirem os materiais didáticos e bibliografias de referência em Braille através dos Núcleos de Acessibilidade. Visando a promoção da acessibilidade em materiais de estudos, em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 previu a adoção de acervo acessível:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública [...] com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de

impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em braille.

§ 3º O poder público deve estimular a apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em LIBRAS (BRASIL, 2015, p. 52).

Outra importante Portaria do MEC é a de nº 3.284 de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Considerando a necessidade de assegurar condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações nas instituições de ensino, a Portaria resolve:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade [...].

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003, p. 1).

Alguns dos principais requisitos de acessibilidade previstos na Portaria nº 3.284/2003 do MEC são: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas com corrimãos; colocação de elevadores; adaptação de portas e banheiros; barras de apoio nas paredes dos banheiros; lavabos e bebedouros em altura acessível; sala de apoio equipada como máquina Braille e impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz (software), gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático; intérprete de língua de sinais/língua portuguesa; adoção de flexibilidade na correção das provas escritas valorizando o conteúdo semântico; propiciar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística da pessoa usuária de Libras.

Em 2005 o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulado pela Lei nº 11.096/2005. O PROUNI possui como principal previsão relativa à pessoa com deficiência nas universidades privadas, a disponibilização de bolsas integrais, concedidas mediante o atendimento dos seguintes critérios: realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); obtenção de conceito mínimo no ENEM; comprovação da condição socioeconômica; não possuir diploma de nível superior.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 deu-se através do Decreto nº 5.526 de 2005, que incluiu a LIBRAS como disciplina curricular. Ela também definiu a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, além de organizar a educação bilíngue no ensino regular, entre outras definições.

No ano de 2006, uma ação conjunta entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO possibilitou o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, entre outras medidas, desenvolver ações afirmativas que possibilitem o acesso à permanência da educação superior. Além do Plano prever a inserção do debate acerca dos direitos humanos nos espaços educacionais, também propõe que as pessoas com deficiência sejam inseridas nos diferentes níveis da educação e tenham acesso aos materiais acessíveis e aos eventos, como mencionado no Plano:

disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia (BRASIL, 2007, p. 29).

Em 2006, com amparo em políticas internacionais, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>6</sup>, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU, da qual o Brasil é signatário, tendo o país aprovado o texto da Convenção por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 2008 e promulgado a Convenção através do Decreto nº 6.949 em 2009.

A Convenção é um grande documento internacional que expõe o esforço de muitos países para o reconhecimento da deficiência como componente da diversidade na sociedade, estando pautada por princípios legítimos que encontram

---

<sup>6</sup> Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (Decreto nº 6.949/2009).

consonância com os direitos fundamentais e humanos. No artigo 24 do Decreto 6.949/2009, os Estados parte reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e:

para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009, p. 33).

Nota-se que a Convenção destaca a responsabilidade estatal para assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo, assim, o ensino superior.

Pensando na educação superior, no ano de 2007 o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior<sup>7</sup>, através da Portaria Normativa nº 14 de 24 de abril de 2007. O Programa Incluir teve como principal objetivo o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, buscando promover total evolução acadêmica dos estudantes com deficiência.

O Programa Incluir vigorou até 2011 e foi através de editais que as IFES apresentaram projetos para a eliminação de barreiras (físicas, pedagógicas, comunicacionais, informacionais, entre outras) com foco na promoção de condições de acessibilidade no meio universitário. Assim, as propostas selecionadas recebiam verba financeira do MEC para a efetivação das proposições.

Na análise de Ciantelli e Leite (2016), as autoras chamam a atenção para a afinidade do Programa Incluir com as ações afirmativas, já que ambos preveem movimentações prospectivas no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (PIOVESAN, 2008 *apud* CIANTELLI; LEITE, 2016). Contudo, as mesmas autoras advertem para a restrição do Programa Incluir ao destinar-se apenas às IFES, permanecendo as universidades públicas estaduais e municipais, além da rede privada, responsáveis pelo estabelecimento de suas próprias políticas que visem à acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Em 2007 também é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas, reafirmado pela agenda social, tendo como

---

<sup>7</sup> Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu – 2013.

um dos seus eixos o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. É destaque neste Plano a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial, valorizando a perspectiva da educação inclusiva. Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação.

Outra importante conquista para o atendimento das pessoas com deficiência na educação deu-se a nível nacional, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Vigente no país, a referida Política objetiva:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Além deste objetivo amplo na busca da consolidação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior de modo a construir condições de acessibilidade, Ciantelli e Leite (2016) apontam o caráter transversal da Política, que deve proporcionar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência nos níveis da educação. Assim, as recomendações da Política visam qualificar os processos seletivos de ingresso e as atividades acadêmicas no ensino superior.

Conforme Gil (2017), a PNEEPEI é um documento de grande importância ao fundamentar a política nacional de educação e enfatizar o caráter processual da educação, concebendo a educação especial como ponto de partida e a educação inclusiva como ponto de chegada.

No ano de 2008 ocorreu a Conferência Nacional de Educação Básica, dando origem a um documento final<sup>8</sup> constituído de vários eixos, dentre eles o eixo IV - Inclusão e Diversidade na Educação Básica. Destaca-se o objetivo central deste eixo em assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais

---

<sup>8</sup> Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica.

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

A Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010 foi um acontecimento ímpar na história da educação no Brasil. Ela foi precedida de inúmeras reuniões municipais e estaduais, tendo tido representação das pessoas com deficiência, algo inédito na história das políticas públicas do setor educacional no país.

Desta Conferência originou-se o documento Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (2010) que se constitui na versão atualizada do Plano Nacional de Educação. O eixo IV deste documento, intitulado Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, prevê no item da Educação Especial, entre outras medidas:

t) Garantir, na educação básica e superior, recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2010a, p. 134).

Ainda em 2010 é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que através do Decreto nº 7.234/2010 objetiva ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Especificamente no artigo 3º, prevê que as ações da assistência estudantil do PNAES, entre outras, deverão ser desenvolvidas visando o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010b).

No entanto, Gonçalves (2017) adverte para a restrição do PNAES ao destinar-se somente aos alunos de graduação, oriundos do ensino básico público e com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, não englobando os demais estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Em seguida, no ano de 2011, o MEC publicou o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011). Este Plano foi elaborado pelo governo brasileiro e tem a participação de mais de 15 ministérios

na execução de suas ações. Ele contou, também, com a colaboração direta da sociedade civil por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e seus principais eixos de ação são: educação; inclusão social; acessibilidade; atenção à saúde (BRASIL, 2012).

O Plano Viver sem Limite visou apoiar a criação, ampliação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES como estruturas subsequentes do Programa Incluir.

No momento da sua criação, os núcleos de acessibilidade organizaram-se com base na concepção político pedagógica veiculada nos editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, que concebe esse espaço com a função de implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência e de promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. Essa tônica é reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, quando indica que na educação superior, a educação especial se efetivará por ações de planejamento e organização, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos seletivos e em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (MOREIRA, 2022, p. 7).

Então, em 2011 as seleções, através de chamadas públicas do Programa Incluir, encerraram-se e a partir de 2012 todas as IFES passaram a ser atendidas e tiveram definição na proposta orçamentária da quantia destinada para cada universidade conforme o quantitativo de matrículas. Segundo análise de Ciantelli e Leite (2016), tratou-se de uma medida política interessante ao prever a dotação de recursos anuais no orçamento das instituições para a garantia de ações destinadas à promoção de acessibilidade.

No artigo 3º do Decreto 7.612/2011 (Plano Viver sem Limite) é estabelecida a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das principais diretrizes, baseando-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao recomendar a equiparação de oportunidades. O eixo que trata da educação define que o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir:

apoiar projetos de criação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), responsáveis pela organização de ações institucionais para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Os Núcleos de Acessibilidade têm como finalidade garantir e aprimorar o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico. O Plano Viver sem Limite prevê apoio para a ampliação e

fortalecimento de 63 Núcleos de Acessibilidade nas IFES até 2014 (BRASIL, 2011a).

Os objetivos dos Núcleos de Acessibilidade embasam-se no documento norteador para a implementação dos núcleos de acessibilidade e, segundo Gonçalves (2017), visam:

implantar a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior; promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência; fortalecer a inclusão e acessibilidade; integrar e articular às demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência; e promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, de transporte, urbanística, tecnológica, e de comunicações e informações (p. 21).

Assim, denota-se que os Núcleos de Acessibilidade são estruturas voltadas para a promoção da acessibilidade em várias dimensões no campo da educação superior, necessitando desenvolver ampla articulação intersetorial para a efetivação de melhores condições de acessibilidade.

Normativa também muito importante para a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades e que está articulada ao Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite é o Decreto 7.611/2011 instituído no mesmo ano. Este Decreto dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, prevendo em seu artigo 5º o apoio técnico e financeiro para a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES visando a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a).

No ano de 2015 os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram apresentados por ocasião da Cúpula das Nações Unidas e estabelecem metas a serem alcançadas até o ano de 2030. Nele há um conjunto de 17 objetivos centrais e 169 metas, incluindo os/as da educação. O 4º objetivo destina-se à educação inclusiva: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas, Brasil, 2015).

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional

para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (*Ibid.*).

2015 também foi o ano da instituição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146, reconhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta Lei está em vigor no Brasil desde janeiro de 2016 e é constituída de vários capítulos que se destinam aos direitos das pessoas com deficiência em várias áreas sociais, como a saúde, a assistência social, o trabalho, a educação, a moradia, a previdência social, entre outros. Seu Capítulo IV aborda o direito à educação e o artigo 27 diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.  
Parágrafo único. É dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 32).

No mesmo capítulo também constam várias incumbências do poder público que visam assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar ações voltadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação, retratadas nos artigos 28 e 30. Citam-se algumas do artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público [...]  
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida;  
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.  
III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços de adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.  
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]  
V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.  
X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.  
XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

O artigo 30 trata dos processos seletivos e citam-se algumas das medidas que devem ser adotadas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das IES e nos serviços.

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para a sua participação.

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência.

V - dilação do tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exames para seleção quanto nas atividades acadêmicas [...].

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência [...].

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Gonçalves (2017) considera a LBI um importante avanço legal ao destinar-se a assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Como visto, a LBI destaca muitas ações que as universidades devem promover para garantir a inclusão com sucesso das pessoas com deficiência no contexto da educação superior.

Em 2016 a Lei nº 13.409 altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das IFES. Ainda que as pessoas com deficiência estivessem presentes no ensino superior público mediante aprovação em outras modalidades de cotas ou mesmo pela ampla concorrência, esta legislação possibilita que a concorrência dê-se entre as pessoas com deficiência, demarcando maiores condições de acesso.

A literatura aponta a tendência de crescimento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior a partir de 2016, o que foi confirmado pelo Censo da Educação Superior de 2021, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

<b>Ano</b>	<b>Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/superdotação</b>	<b>Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação</b>
2011	22.367	0,33%

2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2022).

Observa-se que no período de dez anos retratado houve incremento no percentual de matrículas, chegando a quase triplicar o número de matrículas em 2021 em relação a 2011. Embora no ano de 2016 tenha tido decréscimo de matrículas em relação a 2015, nos anos subsequentes à lei de reserva de vagas para pessoa com deficiência - Lei nº 13.409/2016 - só houve acréscimo de matrículas, conforme os dados.

Ainda que se note uma relação direta entre legislações de amparo aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, o crescimento de matrículas no ensino superior não encontra explicação exclusiva nestas normativas, segundo opinião de Severino (2018). Ainda há de notar-se que a expansão das matrículas das pessoas com deficiência deu-se em maior volume na rede privada do que na pública, conforme dados do MEC/INEP (BRASIL, INEP, 2013 *apud* SEVERINO, 2018).

Por fim, em 2021 a Lei nº 14.191 alterou a LDB ao dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A partir desta Lei, a LDB passou a vigorar acrescida do Capítulo V-A que versa sobre a Educação Bilíngue de Surdos. Para melhor visualização do conjunto de legislações e documentos abordados neste item, apresenta-se a tabela abaixo.

Quadro 3 - Normativas sobre os direitos da pessoa com deficiência

1988: Constituição Federal do Brasil
1990: Declaração de Jomtien
1994: Declaração de Salamanca
1996: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional - Lei nº 9.394
1996: Aviso Circular nº 277
1999: Convenção de Guatemala
1999: Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2001: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
2002: Lei nº 10.436 – Libras como meio oficial de comunicação e expressão

2002: Portaria MEC nº 2.678 – Grafia Braille para a língua portuguesa
2003: Portaria MEC nº 3.284 - Requisitos de Acessibilidade para autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
2005: Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº 11.096
2005: Decreto nº 5.526 – Libras como disciplina curricular
2006: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2006: Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº 6.949/2009
2007: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior / Portaria Normativa nº 14/2007
2007: Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – Decreto nº 6.094/2007
2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2008: Conferência Nacional de Educação Básica
2010: Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação , diretrizes e Estratégias de Ação
2010: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto nº 7.234/2011
2011: Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite – Decreto nº 7.612/2011
2011: Decreto nº 7.611/2011 – Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado
2015: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Cúpula das Nações Unidas
2015: Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015
2016: Lei nº 13.409/2016 – Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência
2021: Lei nº 14.191 que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: elaborado pela autora.

No tocante aos fundamentos legais e ao papel dos Núcleos de Acessibilidade, o Brasil é tido como um dos países mais avançados sobre inclusão nas legislações e documentos diretivos. “Esse legado jurídico assegura direitos de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior” (RABELO *et al.*, 2017, p. 6). Contudo, é no processo de implementação que os princípios da educação inclusiva dispostos no aparato normativo efetivam-se, denotando, portanto, a relevância social de estudos sobre esses processos, como o intentado nessa pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS**

A intenção dessa pesquisa, em nível de mestrado, justifica-se a partir da primeira experiência de trabalho da mestranda enquanto assistente social. Recém graduada em Serviço Social, no ano de 2014, a profissional inseriu-se na execução da Política Nacional de Educação e, mais especificamente, no ensino superior público.

Considerando a história do Serviço Social brasileiro, a educação é um dos campos que primeiro recebeu a profissão de assistente social. A relação entre Serviço Social e educação “vem sendo construída desde a primeira metade do século XX por meio da atuação de assistentes sociais em escolas e em universidades espalhadas pela América Latina” (SILVA, 2014, p. 71). A obra *Serviço Social, infância e juventude desvalidas*, lançada em 1939, já concebia a escola como um espaço de ação social (SILVA, 2014), ainda que a perspectiva daquela época fosse a do “ajustamento social”.

Ao longo da história do Serviço Social no Brasil a profissão redimensionou-se e conta com legislações que regulamentam o exercício profissional, como a Lei nº 8.662/1993 (Lei de Regulamentação Profissional), possuindo também um Código de Ética profissional que fortalece o Projeto Ético Político da profissão.

Nos dias atuais, a profissão atua em diversas políticas sociais, como saúde, previdência social, assistência social, educação, entre outras. Este estudo tem foco na política social de educação e situa-se no ensino superior público, que conta com assistentes sociais que compõem o plano de carreira dos técnicos administrativos em educação. É comum associar o exercício profissional de assistentes sociais nas universidades ao Programa Nacional de Assistência Estudantil devido a sua relevância e maior tempo de existência. Contudo, campo também profícuo para a profissão, embora seja uma área mais recente, são os Núcleos de Acessibilidade que se destinam ao atendimento das demandas de acessibilidade e às adaptações que se fazem necessárias nos ambientes e no campo pedagógico.

O Serviço Social nas políticas sociais, de modo geral, atua na defesa dos direitos sociais e humanos em uma concepção crítica que considera os princípios de universalidade, integralidade, indivisibilidade e interdependência (CFESS, 2019). No caso do atendimento às pessoas com deficiência no espaço universitário, articula essa defesa aos princípios da igualdade e da não discriminação, previstos na Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e aos princípios do respeito à dignidade, autonomia e participação e inclusão na sociedade, presentes na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência.

É frequente associar acessibilidade à pessoa com deficiência, mesmo este público não seja o único a fazer uso de serviços prestados pelos Núcleos de Acessibilidade, havendo uma gama de outras condições de diversidade que podem fazer uso de serviços específicos. Segundo o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/15):

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 20).

O artigo 9 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência trata do pacto entre as nações para a promoção da acessibilidade:

a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas de tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2011b).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023), 8,9% da população com 2 anos ou mais de idade tem algum tipo de deficiência, correspondendo a 18,6 milhões de pessoas. Os dados são do módulo Pessoa com Deficiência, da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2022. Tal dado revela a significativa presença da deficiência no conjunto da população e amplia a importância da acessibilidade e suas dimensões nas políticas sociais.

O estudo mostrou que 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais de idade. Entre as pessoas sem deficiência, apenas 12,5% estavam nesse grupo etário (IBGE, 2023), evidenciando a correlação da deficiência com o envelhecimento populacional.

Em relação à educação, o estudo apontou que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência foi de 4,1%, colocando em relevo o contexto de exclusão ao direito educacional para este público. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o ensino médio, e 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de ensino (IBGE, 2023).

Nota-se o baixo percentual de pessoas com deficiência que concluíram o ensino médio, estando aptas ao ingresso no ensino superior. Diante desse cenário é salutar pensar no direito da pessoa com deficiência à educação, não apenas de cursar a educação básica, como também o ensino superior (RABELO *et al.*, 2017).

Segundo Vilaronga *et al.* (2021), o quantitativo de matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas modalidades de ensino, conforme o Censo Escolar de 2017, apresentou os seguintes números: 91.394 no ensino infantil, 837.993 no ensino fundamental e 116.287 no ensino médio. No ensino superior, o dado mais recente deriva do Censo da Educação Superior de 2021, com 63.404 matrículas (INEP, 2022). Tais dados denotam que quanto mais elevado o nível de ensino, menor é a presença do público alvo da educação especial, ocasionando a transversalidade das barreiras de acesso e permanência entre os níveis de ensino.

As autoras ainda demonstram que ao longo dos anos a quantidade de alunos público alvo da educação especial no ensino médio vem aumentando, “tendo passado de 57.754 em 2014 para 116.287 em 2017” (VILARONGA *et al.*, 2021, p. 286). Tal realidade é positiva e relaciona-se também à elevação da inserção deste público no ensino superior, habilitando-o ao ingresso neste nível de ensino.

Sobre a taxa de participação na força de trabalho das pessoas com deficiência, os dados da pesquisa indicam 29,2%, e 66,4% entre as pessoas sem deficiência. Ainda segundo os dados, a desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com ensino superior, pois a taxa de participação foi de 54,7% para as pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência (IBGE, 2023).

O nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, enquanto o percentual encontrado para as pessoas sem deficiência foi de 60,7%. Aproximadamente 55% das pessoas com deficiência que trabalhavam encontravam-se na informalidade, no ano de 2022, e para as pessoas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%. O rendimento médio real recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de 1.860,00 reais; já para as pessoas sem

deficiência ocupadas o valor mensal foi de 2.690 reais (IBGE, 2023). Tais dados revelam a desigualdade de inserção no trabalho e de rendimento para as pessoas com deficiência, associando-se ao pouco acesso à educação para este público.

O Núcleo de Acessibilidade (INCLUIR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi o primeiro setor de atuação da mestrandia na Instituição, onde trabalhou por três anos, de 2015 a 2018. Mesmo que atualmente exerça atividades em uma unidade acadêmica composta por quatro cursos de graduação, ainda suscitam profundas questões que remetem à primeira experiência de trabalho vivenciada no Serviço Social. Além do mais, o tratamento das demandas de acessibilidade é transversal na atuação profissional com a política de educação e, por isso, refletem no atual cotidiano laboral.

Ao conceituar acessibilidade, a LBI caracteriza-a dessa forma:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, considera-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas de tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos aos público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 20).

Buscando atender aos critérios de acessibilidade no âmbito do ensino superior, os Núcleos de Acessibilidade em universidades brasileiras foram constituídos para desenvolver ações transversais que possam tornar os ambientes e o processo de ensino aprendizagem mais abertos à diversidade. Na UFRGS, o Núcleo de Acessibilidade, reconhecido como INCLUIR, foi instituído:

em julho de 2014, vislumbrando consolidar e ampliar as ações de inclusão e acessibilidade que vinham sendo realizadas até então. O Núcleo tem como primeira linha de atuação a articulação e o fomento para a construção de uma política de inclusão e acessibilidade na UFRGS, de modo descentralizado e participativo. [...] A atuação em uma segunda linha diz respeito à oferta de alguns serviços, como empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva, apoio para deslocamentos e em sala de aula, produção de materiais acessíveis (ampliado e braille), tradução e interpretação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), entre outros (CUNHA; VERDUM, 2018, p. 8).

A criação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais visa ensejar ações institucionais que garantam a inclusão à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, promovendo o

cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013). A título de informação conceitual sobre barreiras de acessibilidade, o artigo 3º e inciso IV da LBI expõe que elas se referem:

a qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 21).

As barreiras, conforme o mesmo artigo, são classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 21).

Sustentada nestes conceitos, a pesquisa desenvolvida sobre as atividades dos Núcleos de Acessibilidade de universidades da região sul do Brasil que buscam minimizar ou eliminar essas barreiras, relacionam essa atuação aos objetivos da PNEEPEI formulada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2008.

Como bem afirma Yazbek (2018, p. 191), desvendar o processamento do trabalho em Políticas Sociais no “contexto de sua forma neoliberal sob o domínio do capital financeiro é enfrentar o desafio de operar a construção do direito em tempos adversos”. Entende-se que os Núcleos de Acessibilidade colocam-se como estruturas importantes para a política educacional no ensino superior público, mesmo que ao mesmo tempo possam apresentar limites, desafios e contradições inerentes ao contexto neoliberal.

Ao explorar estes aspectos, o desenvolvimento do estudo revelou a potencialidade ao desvendar um conjunto de ações executadas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades pesquisadas para o tratamento das demandas de

acessibilidade do corpo acadêmico.

O tema da pesquisa centrou-se no campo da educação e no nível superior, mais especificamente nas instituições federais de ensino superior da região sul do Brasil que contam com os Núcleos de Acessibilidade que se ocupam dos aspectos de acessibilidade no meio universitário. Os Núcleos de Acessibilidade nas universidades passaram a ser fomentados no ano de 2011 quando o Decreto nº 7.611 previu a sua estruturação nas IFES.

Dado este marco legal sobre a criação dos Núcleos, o recorte temporal para o estudo foi delimitado em 10 anos, de 2011 a 2021. No recorte espacial identificaram-se 11 universidades federais na região sul do país, compreendendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Todas as IFES possuem Núcleo de Acessibilidade ou estrutura semelhante que se dedica às demandas de acessibilidade.

Os materiais analisados no estudo para conhecer-se a contribuição dos Núcleos de Acessibilidade na oferta de serviços e adaptações de acessibilidade no ensino superior são os relatórios anuais emitidos por estes setores e publicados em seus sites. Além disso, questionários institucionais também foram instrumentos na coleta de dados empíricos.

Como problema de pesquisa, desenvolveu-se a seguinte questão que norteou o estudo: de que maneira os Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais da região sul do Brasil vêm desenvolvendo suas atividades na perspectiva de defesa e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?

Como objetivos do estudo, tem-se como geral: identificar quais atividades são desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais da região sul do Brasil a fim de relacionar essas atividades com o que é preconizado pela PNEEPEI. Foram traçados dois objetivos específicos: conhecer as atividades dos Núcleos de Acessibilidade objetivando identificar de que forma atendem às demandas de acessibilidade; examinar as atividades dos Núcleos de Acessibilidade procurando reconhecer se se associam aos objetivos e diretrizes da PNEEPEI.

### 3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O método dialético-crítico conduziu a pesquisa. O estudo foi caracterizado pela abordagem qualitativa em que se pretendeu conhecer as atividades dos Núcleos de Acessibilidade, tendo sido analisadas como elas se conectam com os objetivos da PNEEPEI através de pesquisa documental e aplicação de questionário institucional.

A pesquisa descritiva caracterizou a investigação desenvolvida com a pesquisa documental e com os questionários aplicados. “A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), sendo a análise documental um exemplo de pesquisa descritiva (*Ibid.*).

Foi fundamental o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica sobre os Núcleos de Acessibilidade, pois:

A realização de *inventário inicial*, ou *revisão bibliográfica*, possibilita-nos adensar reflexões sobre o tema, problematizá-lo de modo consistente, identificar os aspectos que o permeiam e, a partir de então, identificar produções atualizadas que versem sobre o assunto, estudos já realizados e outras produções que ampliem nosso estoque de conhecimento e alonguem o nosso olhar (PRATES, 2016, p. 110).

No item 4.1 desta dissertação apresenta-se o conjunto de produção acadêmica localizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e no google acadêmico.

Ainda sobre o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, Sampieri *et al.* (2013) alertam que, para responder às indagações do estudo, é necessário eleger um contexto ou ambiente em que se leva a cabo a pesquisa, situando-a no tempo e no lugar. Em atenção a estes aspectos, realizaram-se levantamentos prévios entre outubro de 2021 e maio de 2023 e, a partir disso, verificou-se que das 11 universidades federais<sup>9</sup> da região sul do Brasil todas possuem Núcleo de Acessibilidade ou estrutura semelhante.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) há o INCLUIR

---

<sup>9</sup> No Rio Grande do Sul (RS) são: UFRGS, UFPEL, UFSM, UNIPAMPA, UFCSPA, FURG. Em Santa Catarina (SC) são: UFSC, UFFS. No Paraná (PR) são: UFPR, UTFPR, UNILA.

(Núcleo de Inclusão e Acessibilidade); na Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) o NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade); na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) o NID (Núcleo de Inclusão e Diversidade); na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) o NAI (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade); na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a CAEd (Coordenadoria de Ações Educacionais); na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) o (NEAI) Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas; na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE); na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) há duas estruturas complementares - a Divisão de Acessibilidade de Políticas de Graduação e os Setores de Acessibilidade dos campus; na Universidade Federal do Paraná (UFPR) há o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais); na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) há o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão); na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) o NAAI (Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão).

Sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES), o estudo realizado por Gonçalves *et al.* (2022) revela, a partir de consulta eletrônica das IES no site do MEC, a localização de 164 universidades e somente 35,97% (59) delas possuem Núcleo de Acessibilidade. Das 59 universidades brasileiras com Núcleos de Acessibilidade, as federais representam 55,93% (33), as estaduais 25,42% (15), as privadas 15,25% (9) e as comunitárias 3,38% (2) (GONÇALVES *et al.*, 2022). Infere-se, portanto, que na rede federal há expressiva presença de Núcleos de Acessibilidade.

Neste estudo, ainda foi possível averiguar os estados com maior presença de Núcleos de Acessibilidade, sendo Minas Gerais o estado com maior número, seguido dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina (GONÇALVES *et al.*, 2022), o que permite inferir que a região sul possui elevado quantitativo de Núcleos de Acessibilidade em relação a outras regiões do país.

Em análise documental e levantamento de informações públicas sobre as IFES e seus Núcleos de Acessibilidade, Nogueira e Oliver (2018) identificaram 55 (87,3%) Núcleos do Programa Incluir em um total de 63 IFES brasileiras, revelando que estes setores ainda estão sendo implementados. Os 55 Núcleos identificados neste estudo tiveram sua criação entre os anos de 2006 e 2017.

Em 2019, Silveira *et al.* (2019) identificaram no Brasil 58 universidades

federais com Núcleo de Acessibilidade. Em consulta realizada no site do MEC em 05/08/2023, atualmente o Brasil conta com 69 IFES, tendo tido, portanto, um acréscimo de seis instituições a partir de 2018. Estas seis universidades, ao serem instituídas, já contavam com Núcleo de Acessibilidade, conforme consulta feita em 05/08/2023 no site das universidades identificadas.

A tabela abaixo apresenta as universidades por estado da região sul do país e seus respectivos Núcleos de Acessibilidade, conforme busca realizada no site do MEC e das universidades.

Quadro 4 - Universidades Públicas Federais nos estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS).

<b>Estado e município/ sede</b>	<b>Instituição de Ensino Superior (IES)</b>	<b>Núcleo de Acessibilidade<sup>10</sup></b>
Paraná (PR)/Foz do Iguaçu	Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA)	Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI)
Paraná (PR)/Curitiba	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE)
Paraná (PR)/Curitiba	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)
Santa Catarina (SC)/Florianópolis	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)
Santa Catarina (SC)/Chapecó	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Divisão de Acessibilidade de Políticas de Graduação. Setores de Acessibilidade dos campus: Chapecó, Cerro Largo, Erechim, Laranjeiras do Sul, Passo Fundo e Realeza.
Rio Grande do Sul (RS)/Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR)
Rio Grande do Sul (RS)/Porto Alegre	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Núcleo de Inclusão e Diversidade (NID)
Rio Grande do Sul (RS)/Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED)
Rio Grande do Sul (RS)/Pelotas	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI)
Rio Grande do Sul (RS)/Bagé	Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA)

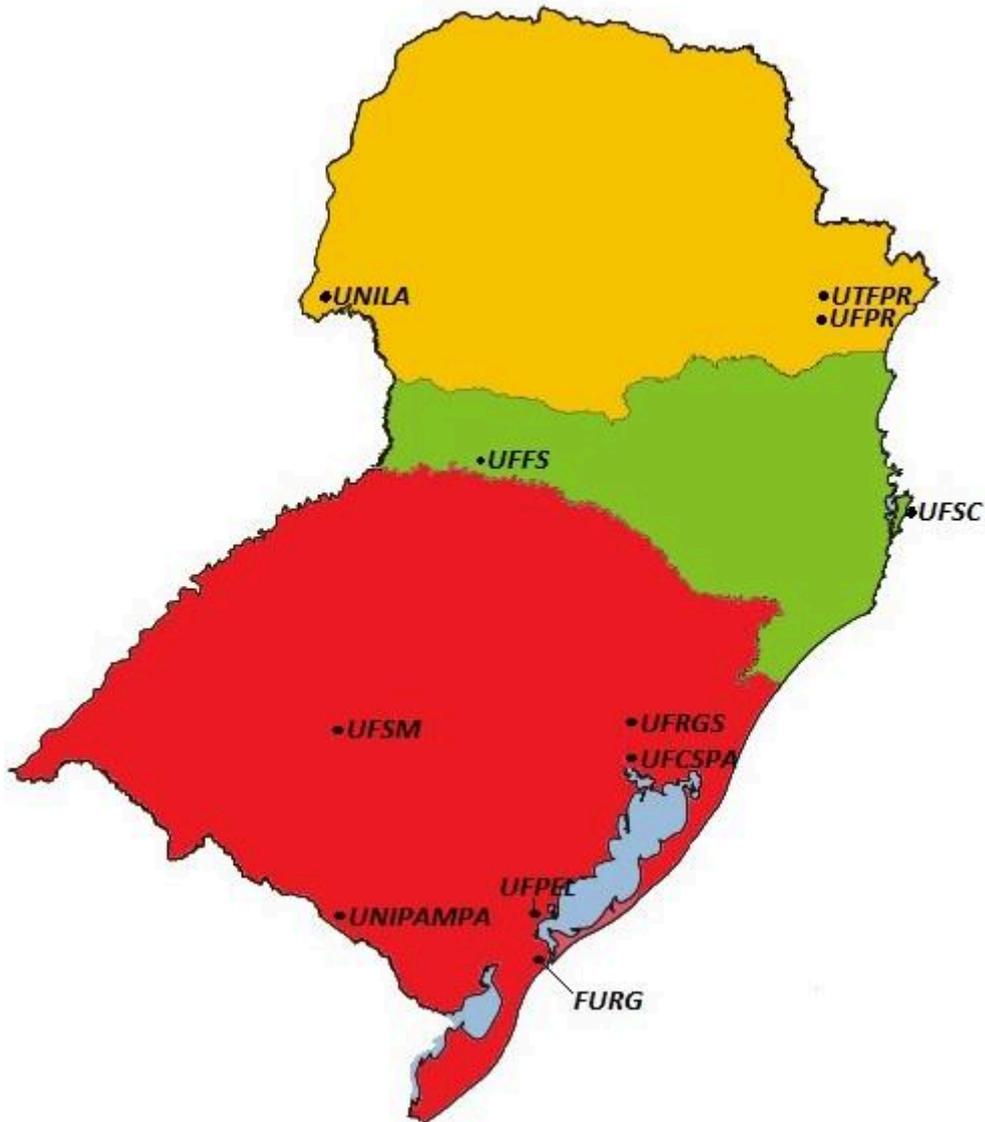
<sup>10</sup> Os Núcleos de Acessibilidade foram encontrados através de buscas realizadas entre 2021 e 2023 no site de cada Universidade Federal.

Rio Grande do Sul (RS)/Rio Grande	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI)
-----------------------------------	---	---

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do MEC em janeiro de 2023.

O mapa abaixo demonstra a localização das 11 IFES na região sul do país.

Mapa 1: localização das universidades federais na região sul do Brasil.



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que cada universidade denomina de uma forma o seu Núcleo de Acessibilidade, convergindo com o que foi notado por Silva e Costa (2020) no estudo com 29 universidades federais e institutos federais da região nordeste.

Embora direcionados ao público com NEE, não há na literatura nem nas legislações conceito único a respeito da natureza desses setores, [...] essas diferenças remetem à existência de diversas concepções de atendimento na rede federal (*Ibid.*, 2020, p. 2).

Observou-se, ainda, que apenas duas universidades possuem assistentes sociais nas equipes dos Núcleos, a UFRGS e a UFSC, o que corroborou com a afirmativa de que ainda há pouca inserção destes profissionais nos Núcleos.

Em consequência das apurações realizadas sobre as universidades da região sul e a presença dos Núcleos de Acessibilidade, verificaram-se os sites na busca do material para a análise documental. Tais documentos são provenientes de relatórios anuais ou outros documentos dessa natureza referentes ao período de 2011 a 2021 e publicados pelos Núcleos de Acessibilidade. A busca e reunião desses documentos teve início em 2022 e foi concluída em maio de 2023.

Ao irem sendo implementados nas universidades, os Núcleos de Acessibilidade passaram a emitir relatórios anuais com as ações desenvolvidas com a finalidade de publicidade do engajamento institucional no atendimento das demandas de acessibilidade da comunidade universitária. Compreende-se que estes materiais constituíram-se na principal fonte de dados qualitativos da pesquisa.

Para o exame destes documentos, bibliografias que abordam a pesquisa social indicam que a principal técnica utilizada para análise documental e qualitativa é a análise de conteúdo.

Ao definirmos que vamos iniciar por uma *análise documental*, além de explicitarmos os tipos de fontes das quais vamos nos valer, os tipos de documentos e os critérios que vamos utilizar para selecioná-los, devemos mencionar a utilização de roteiros de análise, ou das categorias teóricas que nos auxiliarão na avaliação dos conteúdos a serem destacados das fontes para a posterior realização de inferências (PRATES, 2016, p. 122).

Nesse ínterim, a análise documental sobre os relatórios publicados pelos Núcleos de Acessibilidade contou com um roteiro de análise, conforme apêndice A<sup>11</sup>, construído com base nos objetivos da PNEEPEI (2008): acesso ao ensino com participação, aprendizagem e continuidade do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a

---

<sup>11</sup> O roteiro de análise, contido no Apêndice A, objetivou classificar as ações dos Núcleos de Acessibilidade constantes nos relatórios conforme a categorização de barreiras especificadas na LBI, entre outros indicadores definidos. A partir disso, relacionou as ações identificadas com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Portanto, o roteiro contou com *categorias analíticas* que consistem em:

elementos que nos auxiliam a realizar a análise de conteúdo, o que posteriormente será adensado pelas teorias que nos dão sustentação e por nossas inferências, para que, além da análise dos dados, realizemos a sua interpretação e a explicação do fenômeno, ou para usar expressão de Lefebvre, mostrar a vida da realidade, no seu movimento (PRATES, 2016, p. 119).

Nesse sentido, roteiros, tópicos ou categorias são muito úteis como guias no desenvolvimento da análise documental. Avaliou-se que a definição das categorias viabilizou a relação entre as ações institucionais para minimização ou eliminação de barreiras de acessibilidade identificadas na análise documental com o que é preconizado pela PNEEPEI.

Os *critérios de inclusão* para a análise documental foram: ser universidade pública federal da região sul do Brasil; possuir Núcleo de Acessibilidade e conter publicação de documentos/relatórios sobre suas ações entre o período de 2011 a 2021. *Critérios de exclusão*: não ser universidade pública federal da região sul do Brasil; ser universidade pública federal da região sul do Brasil e não possuir Núcleo de Acessibilidade; ser universidade da região sul do Brasil, possuir Núcleo de Acessibilidade e não conter publicação de documentos/relatórios entre o período de 2011 a 2021.

Na última busca por documentos publicados pelos Núcleos de Acessibilidade, ocorrida em setembro de 2023, constatou-se que somente três atendem aos critérios de inclusão: UFRGS, UFSM e UNIPAMPA. A página do INCLUIR da UFRGS dispõe de 12 relatórios: 2 em 2014; 3 em 2015; 1 em 2016, 2 em 2017; 1 em 2018; 1 em 2019; 1 em 2020 e 1 em 2021. A página do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) da UNIPAMPA dispõe de 1 relatório referente ao ano de 2012 e 1 que corresponde ao período 2014-2018.

A página da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) da UFSM<sup>12</sup> dispõe de oito relatórios, um em cada destes anos: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. Com esse levantamento, chegou-se ao conjunto de 22 relatórios

---

<sup>12</sup> Registra-se que em 06/11/2023 já não estavam mais disponibilizados os relatórios de 2014, 2015 e 2016.

referentes ao período de 2011 a 2021 que foram analisados na pesquisa documental. No quadro abaixo, podem-se verificar os relatórios encontrados por instituição e ano.

Quadro 5 - Relatórios por instituição e ano.

Universidade	Núcleo de Acessibilidade	Relatório por ano	total de relatórios
UFRGS	INCLUIR - Núcleo de Inclusão de Acessibilidade	2 relatórios em 2014 1 relatório em 2013 2 relatórios em 2015 1 relatório em 2016 2 relatórios em 2017 1 relatório em 2018 1 relatório em 2019 1 relatório em 2020 1 relatório em 2021	12 <sup>13</sup>
UFSM	CAED - Coordenadoria de Ações Educacionais	1 relatório em 2014 1 relatório em 2015 1 relatório em 2016 1 relatório em 2017 1 relatório em 2018 1 relatório em 2019 1 relatório em 2020 1 relatório em 2021	8 <sup>14</sup>
UNIPAMPA	NInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade	1 relatório em 2012 1 relatório referente a 2014-2018	2 <sup>15</sup>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consultas realizadas entre 2022 e 2023 no site dos Núcleos de Acessibilidade.

Como mencionado, buscou-se pelo conjunto de relatórios disponíveis dos Núcleos de Acessibilidade de 11 universidades públicas federais da região sul do Brasil, configurando-se, assim, em uma amostra por conveniência, totalizando 22 relatórios oriundos de três Núcleos de Acessibilidade em universidades do Rio Grande do Sul.

A pesquisa documental, então, envolveu a documentação reunida advinda dos Núcleos de Acessibilidade de três universidades públicas federais, as quais contam com documentos publicados nos sites. Para que fosse possível ampliar a análise acerca das demais universidades públicas federais que possuem Núcleo de

<sup>13</sup> Relatórios disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/incluir/institucional/relatorios/> Acesso em: 27 jan 2024.

<sup>14</sup> Relatórios disponíveis em: [Relatórios da CAEd](#) Acesso em: 27 jan 2024.

<sup>15</sup> Relatórios disponíveis em: [Documentos | NInA – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade](#) Acesso em: 27 jan 2024.

Acessibilidade e que não possuíam relatórios publicados (oito universidades), a segunda fase do estudo, pesquisa de campo, foi executada a partir da aplicação de questionário institucional<sup>16</sup> (Apêndice B) aos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade.

O questionário institucional objetivou dois pontos: 1) saber se o Núcleo dispunha de relatórios sobre suas ações que pudessem ser socializados com a pesquisa, embora não estivessem publicados; 2) na ausência de relatório ou não disponibilização, a coordenação ou chefia de cada Núcleo de Acessibilidade foi convidada a participar do estudo através do questionário institucional que previa conhecer quais são as atividades desempenhadas. Salienta-se que nenhum dos oito Núcleos de Acessibilidade contatados disponibilizou algum relatório não publicado em suas páginas.

O questionário institucional aplicado aos Núcleos de Acessibilidade não delimitou de antemão as alternativas de respostas, tendo sido composto de questões abertas que se relacionam ao problema de pesquisa, ou seja, buscaram saber quais atividades eram desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade tomando a classificação de barreiras da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Na elaboração do questionário institucional consideraram-se as categorias definidas na análise de conteúdo na pesquisa documental, abarcando perguntas que favoreceram a identificação da ação desenvolvida pelo Núcleo de Acessibilidade em relação aos objetivos e diretrizes da PNEEPEI. O questionário on-line passou por prévio teste para averiguação das questões.

O questionário institucional foi aplicado junto aos coordenadores ou chefias de oito Núcleos de Acessibilidade e dois aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. O questionário institucional foi enviado em formato google forms via correio eletrônico diretamente aos coordenadores através dos e-mails institucionais. Coube à coordenação ou chefia do Núcleo de Acessibilidade, se assim preferisse, delegar a outro membro da equipe do setor a resposta do questionário de modo que não foram identificadas as pessoas que responderam.

Dessa forma, a pesquisa garantiu de forma absoluta a não identificação das pessoas respondentes de e-mails e dos questionários, conforme recomendações do

---

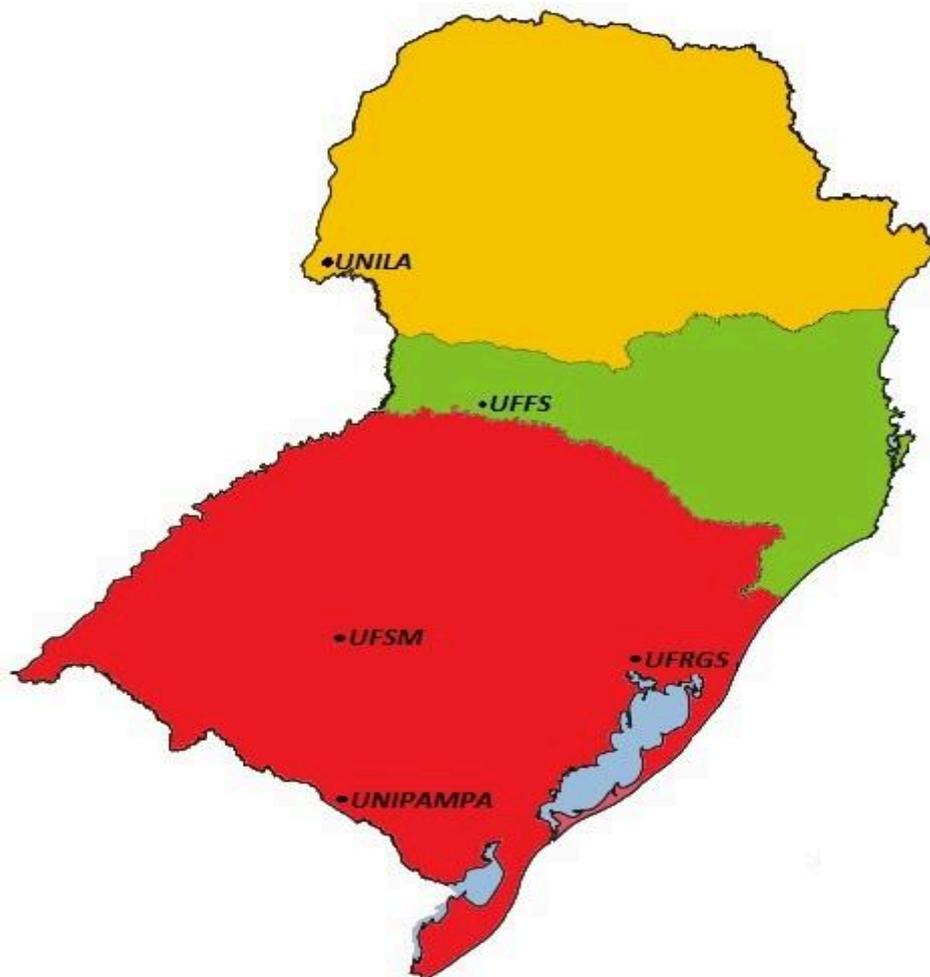
<sup>16</sup> A segunda etapa do estudo corresponde à pesquisa de campo e se deu através de questionário institucional aberto aos membros coordenadores ou chefias dos Núcleos de Acessibilidade de oito universidades públicas federais da região sul do Brasil. O questionário se encontra no Apêndice B.

Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O retorno dos questionários e dos e-mails respondidos contou com absoluto sigilo e a identidade dos participantes não foi revelada. A identificação no questionário deu-se pela especificação da universidade e do Núcleo de Acessibilidade.

A fase que envolveu a aplicação dos questionários a oito universidades (100%) resultou no retorno de duas instituições (25%), que responderam ao instrumento de coleta de dados.

No total, o estudo teve a participação de cinco IFES (45%) e o mapa abaixo demonstra a localização das universidades federais na região sul do país.

Mapa 2: localização das universidades federais participantes.



Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2 CONVITE À PESQUISA, APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INSTITUCIONAL E ASPECTOS ÉTICOS

Para proceder o convite à participação na pesquisa, primeiramente se fez contato por e-mail com a coordenação/chefia do Núcleo de Acessibilidade de cada uma das oito universidades públicas federais. O e-mail foi individual com cada instituição, tendo como remetente a pesquisadora (fernanda.lanzarini@ufrgs.br) e destinatário único o e-mail institucional do Núcleo de Acessibilidade e/ou da coordenação/chefia do Núcleo.

Não foi realizado envio de mensagens através de lista de e-mails, nem mesmo em cópia oculta. Os contatos por e-mail foram realizados nos dias 26 e 27 de julho de 2023 com cada Núcleo de Acessibilidade através do endereço de e-mail demonstrado no quadro abaixo, exceto o Núcleo de Acessibilidade da FURG que foi enviado e-mail em 19 de outubro de 2023, quando se descobriu a sua existência. Abaixo consta um quadro demonstrativo com o email institucional dos Núcleos de Acessibilidade.

Quadro 6 - Núcleo de Acessibilidade/instituição e e-mail.

Instituição	e-mail
Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão de PcD - UNILA - PR	<a href="mailto:nucleo.acessibilidade@unila.edu.br">nucleo.acessibilidade@unila.edu.br</a>
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) - UFPR - PR	<a href="mailto:napne@ufpr.br">napne@ufpr.br</a>
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) - UTFPR - PR	<a href="mailto:nai-pd@utfpr.edu.br">nai-pd@utfpr.edu.br</a>
Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) - UFSC - SC	<a href="mailto:acessibilidade@contato.ufsc.br">acessibilidade@contato.ufsc.br</a>
Divisão de Acessibilidade - UFFS - SC	<a href="mailto:acessibilidade.ls@uffs.edu.br">acessibilidade.ls@uffs.edu.br</a>
	<a href="mailto:acessibilidade.ch@uffs.edu.br">acessibilidade.ch@uffs.edu.br</a>
	<a href="mailto:acessibilidade.er@uffs.edu.br">acessibilidade.er@uffs.edu.br</a>
	<a href="mailto:daeaem.pf@uffs.edu.br">daeaem.pf@uffs.edu.br</a>
Núcleo de Inclusão e Diversidade (NID) - UFCSPA - RS	<a href="mailto:nid@ufcspa.edu.br">nid@ufcspa.edu.br</a>
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) - UFPEL - RS	<a href="mailto:nai@ufpel.edu.br">nai@ufpel.edu.br</a>
Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) - FURG - RS	<a href="mailto:neai.laboratorio@furg.br">neai.laboratorio@furg.br</a>

Fonte: elaborado pela autora.

O e-mail remetido conteve o convite para participação no estudo (Apêndice C), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) para

leitura prévia, caso houvesse interesse na participação. O e-mail contou também com os tópicos abordados no questionário, do qual o participante teve acesso após dado o aceite da participação, atendendo ao disposto nos itens 2.2.3 e 2.2.4 da Carta Circular do CONEP de 2021 referente à tomada de decisão informada e acesso às perguntas. No convite ficou claro ao participante “que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário” (CONEP, 2021, p. 3)<sup>17</sup>.

Como se tratou de pesquisa com questionário institucional aplicado com oito instituições de forma virtual através do google forms, envolvendo contatos igualmente virtuais, foram observadas as orientações para estes procedimentos contidas na Carta Circular 01/2021 do CONEP.

A pesquisa, durante todo o seu percurso, foi realizada sob todos os aspectos legais e éticos previstos no Código de Ética do Assistente Social e na Lei nº 8662\93 (Lei de Regulamentação da Profissão), além de atender aos dispositivos das Resoluções 466/2012<sup>18</sup>, 510/2016<sup>19</sup> do Conselho Nacional de Saúde, ao disposto na Carta Circular nº 1/2021<sup>20</sup> da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709 de 2018).

Na aplicação de questionário aos membros coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade, reconheceu-se que havia riscos aos participantes, pois os mesmos podiam sentir-se desconfortáveis para tratar de aspectos delicados ou difíceis que envolviam o desenvolvimento de atividades dos Núcleos de Acessibilidade. Foi assegurado ao participante, se a qualquer momento desejasse, a interrupção do procedimento e a sua desvinculação como participante voluntário do estudo. Registra-se que nenhum dos participantes desistiu da participação na pesquisa e/ou relatou desconfortos.

Em ocasiões de desconfortos aos participantes e, caso estes manifestassem desejo, foi assegurada a acolhida, escuta de suas demandas e orientações por parte

---

<sup>17</sup> Carta Circular 01/2021 do CONEP. Disponível em: Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Carta Circula Acesso em 11 jul. 2023.

<sup>18</sup> Resolução 466/2012 disponível em: RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240a Reunião Ordinária, real Acesso em: 11 jul. 2023.

<sup>19</sup> Resolução 510/2016 disponível em: RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extra Acesso em: 11 jul. 2023.

<sup>20</sup> Carta Circular 01/2021 disponível em: Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Carta Circula Acesso em: 11 jul. 2023.

dos pesquisadores. Caso solicitem ou avalie-se necessário, dentro do escopo da temática, seriam encaminhados para a rede de saúde para assistência. Registra-se que os participantes não relataram desconfortos e ou demandaram acolhimento, orientação ou encaminhamento.

Conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Lei nº 10.406/2002 (Código Civil), foi assegurado ao participante a busca de indenização, caso viesse a sofrer qualquer tipo de dano decorrente da sua participação no estudo e ainda que tenha interrompido a participação. Nenhum participante do estudo manifestou sofrer algum dano.

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da UFRGS em janeiro de 2023 e aprovado em julho do mesmo ano. A pesquisadora garantiu a confidencialidade das informações e os instrumentos preenchidos e coletados estão arquivados de forma confidencial em meio virtual próprio e individual e, assim, serão mantidos por cinco anos. Os questionários respondidos também estão armazenados de forma física na sala 204 do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da UFRGS. Ainda que se possa identificar os participantes da pesquisa através da comunicação mantida por e-mail, não foi publicada a identificação, tendo sido garantido o anonimato da participação no estudo.

Todos os participantes que aceitaram colaborar voluntariamente com o estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D), de modo que foi dada concordância junto ao questionário on-line. Ao participante foi recomendado ficar com uma cópia do TCLE assinada para fins de arquivo.

## CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, primeiramente apresenta-se a revisão de literatura realizada e, na sequência, os dados obtidos através da pesquisa documental e empírica.

### 4.1 REVISÃO DE LITERATURA

A busca por produções acadêmicas/científicas situou-se em quatro bancos de dados no mês de julho de 2023: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Scielo Brasil e o Scielo.org. De maneira complementar, em agosto de 2023 foi feita uma pesquisa no google acadêmico.

Na busca realizada em julho de 2023, no Catálogo de Teses & Dissertações, utilizou-se o descritor “núcleos de acessibilidade”, sem delimitação de período, tendo sido localizados cinco trabalhos (quatro dissertações e uma tese), defendidos entre 2015 e 2023 e que possuem o descritor (núcleo de acessibilidade) no título. A revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na educação superior revela que o descritor “*núcleo de acessibilidade na educação superior* surgiu a partir de 2014” (FANTACINI; ALMEIDA, 2019, p. 15).

A produção acadêmica mais recente no Catálogo de Teses e Dissertações é uma dissertação defendida em fevereiro de 2023 e tem o descritor no título “Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais: acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos surdos”, tratando-se de mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Como problema de pesquisa, o estudo buscou entender quais as contribuições dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais na formação dos graduandos surdos. Entre as palavras-chave encontra-se o descritor, além de ser encontrado também no Projeto de Pesquisa: Núcleos de Acessibilidade nas IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década.

O segundo trabalho localizado intitula-se “Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro”. É uma tese defendida em junho de 2022 e vinculada ao doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa objetivou analisar as políticas e práticas inclusivas institucionalizadas nas universidades federais do norte brasileiro

destinadas aos estudantes com deficiência, tendo como foco os Núcleos de Acessibilidade. O descritor também foi encontrado entre as palavras-chave.

O terceiro trabalho localizado, intitulado “Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas”, é uma dissertação defendida em maio de 2022 e vinculada ao mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa investigou a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior por meio das políticas públicas de Educação Inclusiva e pela atuação institucional das universidades federais do Rio de Janeiro. Foi problematizado como as universidades federais pesquisadas organizam suas ações institucionais para garantir o processo de inclusão às pessoas com deficiência.

Para isto, caracterizou-se a atuação político-pedagógica dos núcleos de acessibilidade como sistema de apoio aos estudantes com deficiência e a identificação das ações realizadas nesses espaços tendo como referência as culturas, políticas e práticas institucionais que têm por objetivo promover o acesso, a permanência e a conclusão. O descritor também foi encontrado entre as palavras-chave.

O quarto estudo localizado trata-se da dissertação intitulada “As ações de acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)”, defendida em novembro de 2021 e vinculada ao mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará. A pesquisa teve como objetivo as ações de inclusão e acessibilidade realizadas pelos núcleos de acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA). O descritor também foi encontrado entre as palavras-chave.

O quinto estudo localizado foi a dissertação intitulada “Núcleos de Acessibilidade e o atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro”, defendida em julho de 2015 e vinculada ao mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade implementados nas universidades federais do nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais. O descritor também é localizado entre as palavras-chave.

Em busca realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também realizada em agosto de 2023, utilizou-se o descritor “núcleos de acessibilidade”, sem delimitação de período, tendo sido localizados cinco trabalhos acadêmicos (quatro dissertações e uma tese).

O trabalho mais recente localizado na BDTD é uma dissertação defendida em 2021 intitulada “Núcleo de acessibilidade e inclusão da Unievangélica: implementação e desafios no percurso”, vinculada ao mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Esta pesquisa tematizou a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior a partir da atuação nos Núcleos de Acessibilidade.

O objeto de estudo foi a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. O objetivo geral foi analisar em que medida o Núcleo de Acessibilidade está contribuindo para a permanência e êxito dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação ou que apresentem alguma necessidade educativa especial. O estudo envolveu pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevista e questionário. O descritor “núcleos de acessibilidade” também foi encontrado entre as palavras-chave.

A segunda produção também é uma dissertação defendida em 2021 intitulada “Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa objetivou compreender o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular na UFSM.

Para tanto, utilizou-se o método qualitativo de investigação e como instrumentos de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e com as professoras da Educação Especial que atuam como bolsistas da pós-graduação, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado no Núcleo de Acessibilidade.

O terceiro trabalho acadêmico é uma tese defendida em 2017 que possui o título “Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de

São Carlos. O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar como ocorrem as ações do Núcleo de Acessibilidade nos cursos de graduação da modalidade de Educação à Distância de uma Instituição de Educação Superior privada, além de avaliar a satisfação dos estudantes com deficiência em relação a tais ações.

O estudo foi desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade de uma instituição privada e tratou-se de uma pesquisa documental, exploratória e descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram desta pesquisa cinco professoras que compõem o Núcleo de Acessibilidade e 21 estudantes que se autodeclararam público-alvo da Educação Especial e solicitaram apoio ao Núcleo de Acessibilidade. O descritor “núcleos de acessibilidade” também foi encontrado entre as palavras-chave.

A quarta produção é uma dissertação defendida em 2016 que possui o título “Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão dos jovens com na perspectiva dos jovens com deficiência”, vinculada à Universidade Estadual do Ceará. O trabalho versou sobre a inclusão de pessoas com deficiência e focalizou a inclusão no Ensino Superior a partir da percepção que os jovens com deficiência têm da atuação da política de inclusão viabilizada pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE).

O estudo levantou a seguinte problemática: como os jovens com deficiência do IFCE percebem a inclusão no Ensino Superior mediada pelo NAPNE? O objetivo foi perceber a inclusão no Ensino Superior a partir da atuação do NAPNE na perspectiva dos jovens com deficiência matriculados no IFCE campus Fortaleza. A coleta de dados deu-se por entrevista semiestruturada com uma jovem estudante cega matriculada na graduação.

A quinta e última produção acadêmica localizada na BDTD trata-se de uma dissertação defendida em 2015 intitulada “Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade”, vinculada à Universidade Estadual Paulista. A pesquisa foi realizada junto às IFES com o objetivo de analisar as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior. Participaram da pesquisa os coordenadores dos núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de

2013. O descritor “núcleos de acessibilidade” também foi localizado entre as palavras-chave.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das dissertações e teses encontradas nas bases de dados consultadas.

Quadro 7 - Produção acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Banco de dados, dissertação/tese e ano de defesa	Universidade e Programa de Pós Graduação (PPG)	Título da produção, autor(a), orientador(a) e link da produção científica
1. Capes dissertação - 2023	Universidade Federal de Uberlândia - PPG em Educação	Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais: acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos surdos  Patrícia Silva Cipriano Orientadora: profa. Lazara Cristina da Silva  Conforme a Plataforma Sucupira, o trabalho não possui divulgação autorizada.
2. Capes tese - 2022	Universidade Federal do Paraná - PPG em Educação	Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro  Joseane de Lima Martins Orientadora: profa. Laura Ceretta Moreira  Plataforma Sucupira: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13685114">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13685114</a>
3. Capes dissertação - 2022	Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPG em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio De Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas  Marcelly de Souza Nascimento Orientador: prof. Allan Rocha Damasceno  Plataforma Sucupira: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12101115">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12101115</a>
4. Capes dissertação - 2021	Universidade Federal do Pará - PPG em Estudos Antrópicos na Amazônia	As ações de acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)  Mara Cristina Lopes Silva Araújo Orientadora: profa. Yomara Pinheiro Pires  Plataforma Sucupira: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11527699">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11527699</a>

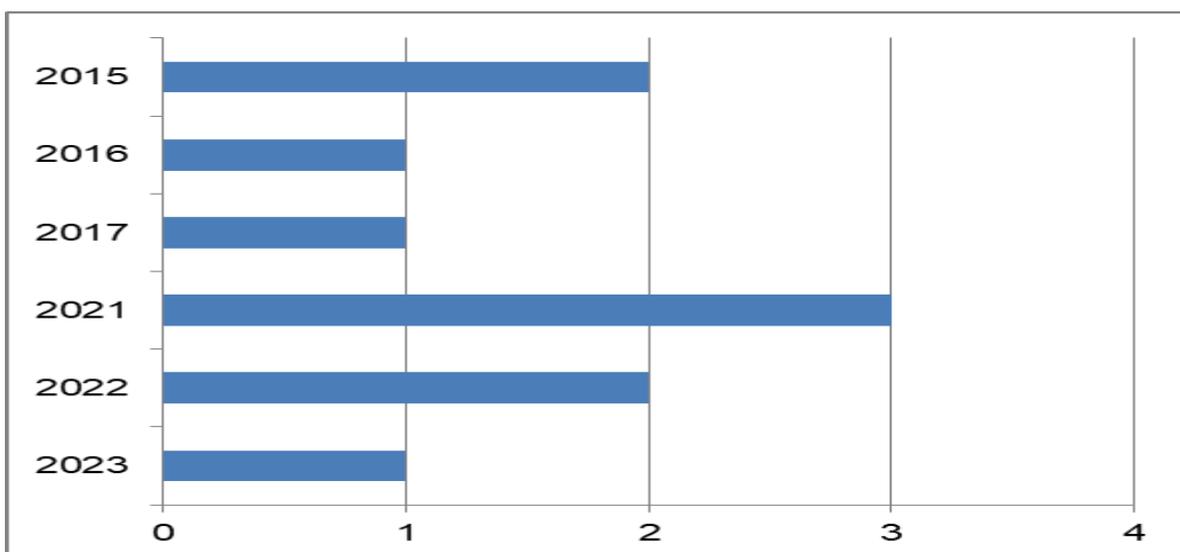
5. BDTD dissertação - 2021	Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Núcleo de acessibilidade e inclusão da Unievangélica: implementação e desafios no percurso  Simeia Silva Pereira Orientadora: profa. Marlene Barbosa de Freitas Reis  BDTD: <a href="https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/896">https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/896</a>
6. BDTD dissertação - 2021	Universidade Federal de Santa Maria - PPG em Educação	Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM  Daiane Flores Pereira Orientadora: profa. Fabiane Romano de Souza Bridi  BDTD: <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23022">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23022</a>
7. BDTD tese - 2017	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)- PPG em Educação Especial	Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência  Renata Andrea Fernandes Fantacini Orientadora: Maria Amélia Almeida  BDTD: <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9258/FANTACINI_Renata_2018.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9258/FANTACINI_Renata_2018.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y</a>  Obs: deu origem a um artigo (conforme quadro 8).
8. BDTD dissertação - 2016	Universidade Estadual do Ceará	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência  Marcília Maria Soares Barbosa Macedo Orientadora: profa. Lia Machado Fiuza Fialho  BDTD: <a href="https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86938">https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86938</a>
9. BDTD dissertação - 2015	Universidade Estadual Paulista	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade  Ana Paula Camilo Ciantelli Orientadora: profa. Lúcia Pereira Leite  BDTD: <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136012">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136012</a>  Obs: deu origem a dois artigos (conforme quadro 8)
10. Capes dissertação - 2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPG em Educação	Núcleos de Acessibilidade e o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro  Luzia Livia Oliveira Saraiva Orientador: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

		Conforme a Plataforma Sucupira, o trabalho não possui divulgação autorizada
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas buscas realizadas.

Para ilustrar as dissertações e teses localizadas, também se apresenta o gráfico abaixo por ano de defesa.

Gráfico 1<sup>21</sup> - Quantidade de Teses e dissertações por ano de defesa.



Fonte: elaboração da autora.

As buscas realizadas focaram no descritor “núcleos de acessibilidade” visando localizar especificamente produções que tratam dessas estruturas, não tendo sido delimitado período. Como visto, foram localizadas oito dissertações e duas teses defendidas entre 2015 e 2023 com predominância na área da educação, com sete trabalhos acadêmicos. Em dois trabalhos não foi possível identificar a área ou o PPG.

Em pesquisa bibliográfica acerca da produção do conhecimento acadêmico sobre a presença de Núcleos/Comitês de Acessibilidade ou setores de apoio à pessoa com deficiência implantados nas IFES, realizada em 2020 por Neto e Araújo

<sup>21</sup> [Descrição do gráfico 1] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com os seguintes anos, de cima para baixo: 2015, 2016, 2017, 2021, 2022, 2023. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 1, 2, 3, 4. Há seis barras azuis que partem de cada ano do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra se refere ao ano de 2015 e indica a quantidade 2; a segunda barra se refere ao ano de 2016 e indica a quantidade 1; a terceira barra se refere ao ano 2017 e indica a quantidade 1; a quarta barra se refere ao ano 2021 e indica a quantidade 3; a quinta barra se refere ao ano 2022 e indica a quantidade 2; a sexta barra se refere ao ano 2023 e indica a quantidade 1.

(2020), foram encontradas seis produções acadêmicas (dissertações e teses) na base de dados da Capes e da BDTD referentes ao período de 2010 a 2019. Nesta pesquisa, os descritores utilizados foram: núcleo de acessibilidade, comitê de acessibilidade, política de inclusão, acesso, permanência, estudante com deficiência, educação superior.

Em rápida comparação, e embora os períodos pesquisados e os descritores sejam diferentes, nota-se que houve crescimento no quantitativo de dissertações e teses defendidas que tratam dos Núcleos de Acessibilidade, com destaque para os anos de 2021, 2022 e 2023 que somam seis trabalhos publicados, conforme o gráfico 1.

Em relação à busca de produção científica na base de dados Scielo, foi feita uma em julho de 2023 no Scielo Brasil ([SciELO](#)) e utilizou-se o descritor “núcleos de acessibilidade” em todos os índices (ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo, título) e como filtro foi utilizado “coleções do Brasil”. A base de dados identificou três artigos com o descritor “núcleos de acessibilidade” no título, oriundos das áreas de ciências humanas e ciências em saúde, publicados em 2016 e 2018.

O primeiro artigo intitula-se “Núcleos de Acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior”, publicado em 2018 pelo Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. O texto objetivou analisar o acesso da população com deficiência ao Ensino Superior, considerando as premissas do Programa Incluir do Ministério da Educação, além de refletir sobre a contribuição de terapeutas ocupacionais nesse programa.

O segundo texto intitula-se “Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional”, publicado em 2018 por Psicologia Escolar e Educacional. O descritor “núcleos de acessibilidade” também foi encontrado no resumo, além de no título. O estudo buscou contribuir com as discussões sobre a inclusão no ensino superior brasileiro, bem como o aprimoramento dos serviços de apoio oferecido neste contexto. Realizou-se estudo descritivo-analítico de base documental e utilizaram-se normativas institucionais referentes ao período de 2011 a 2015 como fonte de dados, objetivando descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A terceira produção intitula-se “Ações exercidas pelos Núcleos de

Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras”, publicada em 2016 pela Revista Brasileira de Educação Especial. O descritor “núcleos de acessibilidade” também foi encontrado no resumo, além de no título. O texto objetivou traçar um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas IFES. Participaram os coordenadores envolvidos com os núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013, os quais responderam um questionário.

Em outra busca realizada em agosto de 2023 em Scielo.org (<https://www.scielo.org/>), ao ser utilizado o descritor “núcleos de acessibilidade”, foi retornado um artigo com o descritor no título “Atuação do Psicólogo nos núcleos de acessibilidade das universidades federais brasileiras”, tendo identificado e discutido as ações da psicologia em 17 Núcleos de Acessibilidade.

Na pesquisa complementar feita no google acadêmico, também em agosto de 2023, buscou-se pelo descritor “núcleos de acessibilidade”, tendo sido demonstradas 11 páginas da internet de onde foram extraídos 12 artigos que não constam nas bases de dados Scielo Brasil e Scielo.org consultadas.

No quadro abaixo se apresenta uma síntese das buscas realizadas em Scielo Brasil, Scielo.org e google acadêmico, reunindo os 16 artigos localizados que possuem o descritor “núcleos de acessibilidade” no título.

Quadro 8 - Artigos com o descritor “núcleos de acessibilidade” no título em Scielo Brasil, Scielo.org e google acadêmico.

Título do artigo, principal discussão e autor(es)	Base de dados e link da publicação
<p>1. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos Núcleos de Acessibilidade para além da pandemia</p> <p>Discute o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na educação durante a pandemia</p> <p>Laura Ceretta Moreira (Dra. Educação) Sueli Fernandes (Dra. Letras) Allan Rocha Damasceno (Dr. Educação)</p>	<p>google acadêmico Revista Cocar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 2022.</p> <p><a href="https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/articloe/view/4661">https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/articloe/view/4661</a></p>
<p>2. Recursos de acessibilidade ofertados pelos Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Ensino Superior no Brasil</p> <p>Identifica as universidades brasileiras com Núcleo de Acessibilidade e verifica os principais serviços oferecidos</p> <p>Júlio Gonçalves (Psicólogo) Amanda da Silva Gomes</p>	<p>google acadêmico XV CONINCE - Congresso de Iniciação Científica EDUVALE. 2022.</p> <p><a href="https://www.even3.com.br/anais/xvconince/545788-recursos-de-acessibilidade-ofertados-pelos-nucleos-de-acessibilidade-das-instituicoes-de-ensino-superior-no-brasil/">https://www.even3.com.br/anais/xvconince/545788-recursos-de-acessibilidade-ofertados-pelos-nucleos-de-acessibilidade-das-instituicoes-de-ensino-superior-no-brasil/</a></p>

<p>Gabriela D. N. de Sousa Letícia Marin</p>	
<p>3. O mapeamento dos Núcleos de Acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do nordeste</p> <p>Apresenta as ações dos Núcleos de Acessibilidade das bibliotecas de oito IFES da região nordeste do Brasil</p> <p>Fabiana de Jesus Cerqueira (Bibliotecária) Theresinha Guimarães Miranda (Dra. Educação)</p>	<p>google acadêmico Revista ACB. Florianópolis/SC. 2021.</p> <p><a href="https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1823">https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1823</a></p>
<p>4. Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das IFES: análise das informações contidas nos sites institucionais</p> <p>Analisa a acessibilidade às informações referentes aos setores de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais nos sites das IFES no nordeste, centralizando a discussão na acessibilidade informacional.</p> <p>Thales Fabricio da Costa e Silva (Esp. Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) Luana Ugalde da Costa</p>	<p>google acadêmico IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 2020.</p> <p><a href="https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72511">https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72511</a></p>
<p>5. O estado da arte sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade nas IFES</p> <p>Pesquisa realizada nas plataformas Capes e BDTD identificando a produção acadêmica sobre os Núcleos de Acessibilidade</p> <p>Paulino Joaquim da Silva Neto Edineide Jezine Mesquita Araujo</p>	<p>google acadêmico</p> <p>XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. 2020.</p> <p><a href="http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7023-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf">http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7023-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf</a></p>
<p>6. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: narrativa de si para uma realidade inclusiva</p> <p>Aborda as ações inclusivas na IFES referenciando-se pelo Núcleo de Acessibilidade</p> <p>Edneusa Lima Silva (Docente de Psicologia) Valéria Marques de Oliveira (Docente de Psicologia)</p>	<p>google acadêmico Revista Valore, RJ. 2019.</p> <p><a href="https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/403">https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/403</a></p>
<p>. Inclusão na Educação Superior: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFAC</p> <p>Caracteriza a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Acre</p> <p>Maria Auxileide da Silva Oliveira (Mestra em Educação) Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Dra. Educação)</p>	<p>google acadêmico</p> <p>Revista Amazônida - UFAM. 2019.</p> <p><a href="https://www.google.com/search?q=Inclus%C3%A3o+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+o+N%C3%BAcleo+de+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+da+UFAC&amp;rlz=1C1CHZL_pt-BRBR715BR715&amp;oq=Inclus%C3%A3o+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+o+N%C3%BAcleo+de+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+da+UFAC&amp;gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTEwOTIqMGoxNagCALACAA&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8">https://www.google.com/search?q=Inclus%C3%A3o+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+o+N%C3%BAcleo+de+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+da+UFAC&amp;rlz=1C1CHZL_pt-BRBR715BR715&amp;oq=Inclus%C3%A3o+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+o+N%C3%BAcleo+de+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+da+UFAC&amp;gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTEwOTIqMGoxNagCALACAA&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8</a></p>
<p>8. Acesso e permanência na educação superior: a</p>	<p>google acadêmico</p>

<p>realidade dos Núcleos de Acessibilidade na educação brasileira</p> <p>Investiga os sites dos Núcleos de Acessibilidade em seis IFES</p> <p>Ana Carolina Michelon Silveira (Especializanda) Clariane do Nascimento de Freitas (Doutoranda) Jordana Lima (Mestranda) Fabiane Adela Tonetto Costas (Docente em Educação)</p>	<p>Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. 2019.</p> <p><a href="https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/acesso-e-permanencia-na-educacao-superior-a-realidade-dos-nucleos-de-acessibilidade?lang=pt-br">https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/acesso-e-permanencia-na-educacao-superior-a-realidade-dos-nucleos-de-acessibilidade?lang=pt-br</a></p>
<p>9. Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD - 2005 a 2018</p> <p>Apresenta uma revisão sistemática de teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na educação superior EaD. Utiliza o recorte temporal de 2005 a 2018 e a busca se deu nas plataformas Sucupira da Capes e na BDTD</p> <p>Renata Andrea Fernandes Fantacini (Dra. Educação) Maria Amelia Almeida (Dra. Educação)</p> <p>Obs: artigo oriundo da tese “Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência” de autoria de Renata Andrea Fernandes Fantacini (conforme quadro 7).</p>	<p>google acadêmico</p> <p>Revista Educação Especial da UFSM. 2019.</p> <p><a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36305/36305">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36305/36305</a></p>
<p>10. Núcleos de Acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior</p> <p>Analisa o acesso da população com deficiência ao ensino superior e reflete sobre a contribuição dos terapeutas ocupacionais no Programa Incluir</p> <p>Lilian de Fátima Zanoni Nogueira (Terapeuta Ocupacional) Fátima Corrêa Oliver (Terapeuta Ocupacional)</p>	<p>Scielo Brasil</p> <p>Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 2018.</p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNNbPVdnj8SCVDWncRF/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNNbPVdnj8SCVDWncRF/?format=pdf&amp;lang=pt</a></p>
<p>11. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional</p> <p>Estudo descritivo-analítico de base documental que utiliza as normativas institucionais como fonte de dados no período de 2011 a 2015. Descreve a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p> <p>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Docente em Educação) Eliana Rodrigues Araújo (Pedagoga, mestra)</p>	<p>Scielo Brasil</p> <p>Psicologia Escolar e Educacional. 2018.</p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/">https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/</a></p>
<p>12. A acessibilidade no ensino superior como direito humano: um relato sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Amapá</p> <p>Apresenta um diagnóstico sobre a efetivação da</p>	<p>google acadêmico</p> <p>UFPEL. 2018.</p> <p><u>A Acessibilidade No Ensino Superior Como</u></p>

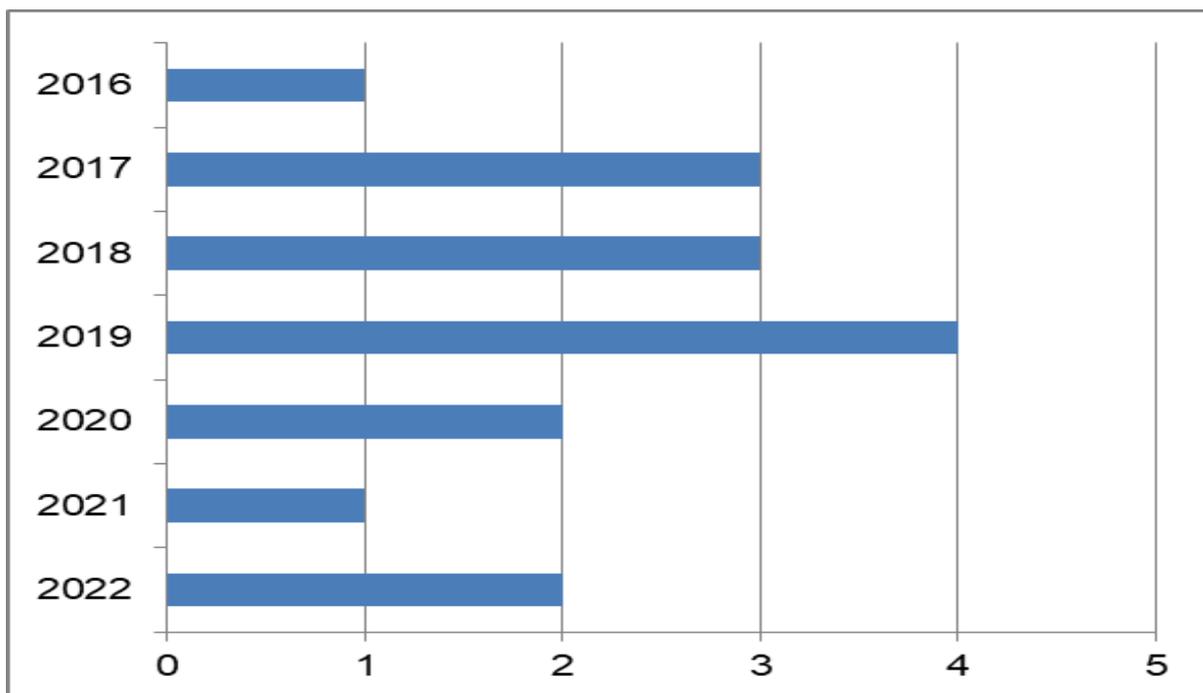
<p>acessibilidade no ensino superior através das experiências e das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Amapá</p> <p>Ádria Tabita de Moraes Damasceno (Mestranda em Direito)</p>	<p><u>Direito Humano</u></p>
<p>13. Atuação do Psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras</p> <p>Discute as ações da psicologia em 17 Núcleos de Acessibilidade participantes do estudo</p> <p>Ana Paula Camilo Ciantelli (Doutoranda em Psicologia) Lúcia Pereira Leite (Dra. Educação Especial) Adriano Henrique Nuenberg (Doutorando de Psicologia)</p> <p>Obs: artigo oriundo da dissertação “Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade”, de autoria de Ana Paula Camilo Ciantelli (conforme quadro 7)</p>	<p>Scielo.org</p> <p>Psicologia Escolar e Educacional. 2017.</p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?format=pdf&amp;lang=pt</a></p>
<p>14. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da região sudeste</p> <p>Apresenta resultados de uma pesquisa sobre a estrutura e o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade de 19 IFES da região sudeste do Brasil</p> <p>Márcia Denise Pletsch (Docente em Educação) Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Docente em Educação)</p>	<p>google acadêmico</p> <p>Revista Ibero Americana de Estudos em Educação. 2017.</p> <p><a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733</a></p>
<p>15. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da UNIFESSPA: uma trajetória em construção</p> <p>Analisa a trajetória do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA</p> <p>Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Docente em Educação) Edilane Figueiredo Costa (Bacharela em Direito) Mayra Barbosa Sindeaux Lima (Bacharel em Geografia) Lúcia Cristina Gomes dos Santos (Bibliotecária e Pedagoga) Thais de Oliveira Abreu (Tradutora e Intérprete de Libras)</p>	<p>google acadêmico</p> <p>IV Congresso Paraense de Educação Especial. 2017.</p> <p><a href="https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/NCLEO-DE-ACESSIBILIDADE-E-INCLUSO-ACADMICA-DA-UNIFESSPA.pdf">https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/NCLEO-DE-ACESSIBILIDADE-E-INCLUSO-ACADMICA-DA-UNIFESSPA.pdf</a></p>
<p>16. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras</p> <p>Traça um panorama das ações exercidas por 17 Núcleos de Acessibilidade em IFES brasileiras</p> <p>Ana Paula Camilo Ciantelli (Mestre em Psicologia) Lúcia Pereira Leite (Docente Psicologia)</p> <p>Obs: artigo oriundo da dissertação “Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade”, de autoria de</p>	<p>Scielo Brasil</p> <p>Revista Brasileira de Educação Especial. 2016.</p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/">https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/</a></p>

Ana Paula Camilo Ciantelli (conforme quadro 7)	
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Para demonstrar o quantitativo de artigos encontrados por ano de publicação, apresenta-se o gráfico abaixo.

Gráfico 2<sup>22</sup> - Artigos por ano de publicação.



Fonte: elaborado pela autora.

As buscas realizadas não delimitaram período e focaram no descritor “núcleos de acessibilidade” visando localizar especificamente textos científicos que tratam dessas estruturas e suas atividades. Como visto, foram localizados 16 artigos publicados entre 2016 e 2023, sendo três deles oriundos de uma dissertação e uma tese, contidas no quadro 7. A vinculação dos(as) autores(as) com a área da educação também foi notada, seguida da área de Psicologia, denotando que estas áreas concentram os estudos sobre os Núcleos de Acessibilidade.

<sup>22</sup> [Descrição do gráfico 2] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com os seguintes anos, de cima para baixo: 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 1, 2, 3, 4, 5. Há sete barras azuis que partem de cada ano do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra se refere ao ano de 2016 e indica a quantidade 1; a segunda barra se refere ao ano de 2017 e indica a quantidade 3; a terceira barra se refere ao ano 2018 e indica a quantidade 3; a quarta barra se refere ao ano 2019 e indica a quantidade 4; a quinta barra se refere ao ano 2020 e indica a quantidade 2; a sexta barra se refere ao ano 2021 e indica a quantidade 1; a sétima barra se refere ao ano 2022 e indica a quantidade 2.

Chama a atenção a diminuição de artigos publicados nos anos de 2020, 2021 e 2022 em relação aos anos de 2017, 2018 e 2019, acarretando na pouca visibilidade científica sobre os Núcleos de Acessibilidade e o que essas estruturas representam na relação com a política de educação inclusiva no ensino superior. Contraditoriamente, os anos mais recentes concentraram maior defesa de dissertações e teses, segundo o gráfico 1.

Acrescenta-se a esta revisão de literatura, que durante a extração de artigos localizados no google acadêmico foram identificados dois livros com o descritor “Núcleo de Acessibilidade” no título. O primeiro, publicado em 2017, chama-se “Núcleo de Acessibilidade no ensino superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos”. Esta obra, organizada por Arlete Marinho Gonçalves, apresenta pesquisas voltadas às ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O segundo livro encontrado, publicado em 2018, chama-se “Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior”. A obra das autoras Josenilde Oliveira Pereira e Thelma Helena Costa Chahini, descreve o estudo realizado acerca do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Acredita-se que a produção acadêmica referente a dissertações, teses e artigos encontra relação com o tempo de existência dos Núcleos de Acessibilidade que passaram a receber maior fomento para a implementação nas universidades a partir do Decreto nº 7.611 de 2011 (Plano Viver sem Limite).

Através do mapeamento das produções que tiveram como objeto de pesquisa os Núcleos de Acessibilidade, pode-se constatar que 60 Universidades e Institutos já participaram desses estudos. A relação abaixo demonstra as instituições que participaram através dos seus Núcleos de Acessibilidade, incluindo a pesquisa relatada nesta dissertação.

1. UFPA - Universidade Federal do Pará
2. UFMA - Universidade Federal do Maranhão
3. UFAC - Universidade Federal do Acre
4. UNIR - Universidade Federal de Rondônia
5. UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
6. UFT - Universidade Federal do Tocantins
7. UFRR - Universidade Federal de Roraima

8. UFF - Universidade Federal Fluminense
9. UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
10. UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
11. UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio do Janeiro
12. UNIEVANGÉLICA - Centro Universitário de Anápolis
13. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
14. UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
15. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
16. UNILA - Universidade da Integração Latino Americana
17. UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
18. UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
19. UFABC - Universidade Federal do ABC
20. UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
21. UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
22. UFL - Universidade Federal de Lavras
23. UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
24. UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
25. UFV - Universidade Federal de Viçosa
26. UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
27. UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
28. UFU - Universidade Federal de Uberlândia
29. UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
30. UFAL - Universidade Federal de Alagoas
31. UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei
32. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
33. UFPR - Universidade Federal do Paraná
34. UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
35. UFBA - Universidade Federal da Bahia
36. UFS - Universidade Federal do Sergipe
37. UFC - Universidade Federal do Ceará
38. UFPB - Universidade Federal da Paraíba
39. UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
40. UFPI - Universidade Federal do Piauí
41. UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

42. UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
43. UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
44. UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
45. UFCA - Universidade Federal do Cariri
46. UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
47. UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
48. UNIVASF - Universidade Federal do Vale de São Francisco
49. UNIFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido
50. IFS - Instituto Federal do Sergipe
51. IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
52. IFPI - Instituto Federal do Piauí
53. IFSertãoPE - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
54. IFPE - Instituto Federal de Pernambuco
55. IFPB - Instituto Federal da Paraíba
56. IFMA - Instituto Federal do Maranhão
57. IFBaiano - Instituto Federal Baiano
58. IFBA - Instituto Federal da Bahia
59. IFAL - Instituto Federal de Alagoas
60. IFCE - Instituto Federal do Ceará

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental envolveu 22 relatórios compreendidos entre os anos de 2011 a 2021 e oriundos de três Núcleos de Acessibilidade: Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS com 12 relatórios; o NIInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UNIPAMPA com dois relatórios; a CAED - Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM com oito relatórios.

Observou-se que estas instituições não possuem relatórios provenientes de anos diferentes ao período traçado para a pesquisa. Alguns Núcleos de Acessibilidade possuem mais de um relatório por ano, o que justifica o acréscimo das letras a, b e c para diferenciá-los. Abaixo se encontra um quadro com a denominação dos relatórios pesquisados.

Quadro 9 - Denominação dos relatórios.

Instituição	Relatórios
NInA - UNIPAMPA	Relatório técnico - 2012 (49 folhas - fls)
	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2014-2018 (3 fls)
INCLUIR - UFRGS	Relatório de Autoavaliação Institucional - 2014a (15 fls)
	Relatório de execução de atividades - 2014b (29 fls)
	Relatório de Autoavaliação Institucional - 2015a (43 fls)
	Relatório de execução de atividades 2015/1 - 2015b (23 fls)
	Relatório de execução de atividades 2015/2 - 2015c (49 fls)
	Relatório anual - 2016 (24 fls)
	Relatório sobre Relacionamento com a Sociedade - 2017a (6 fls)
	Relatório sobre Desenvolvimento Institucional - 2017b (7 fls)
	Relatório sobre Desenvolvimento Institucional - 2018 (11 fls)
	Relatório sobre Desenvolvimento Institucional - 2019 (16 fls)
	Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRGS - 2020 (9 fls)
Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRGS - 2021 (2 fls)	
CAED - UFSM	Relatório anual - 2014 (127 fls)
	Relatório anual - 2015 (195 fls)
	Relatório Núcleo de Acessibilidade - 2016 (61 fls)
	Relatório anual - 2017 (59 fls)
	Relatório Núcleo de Acessibilidade - 2018 (59 fls)
	Relatório Núcleo de Acessibilidade - 2019 (62 fls)
	Relatório Núcleo de Acessibilidade - 2020 (32 fls)

Fonte: elaborado pela autora.

Observou-se que muitos relatórios compõem um documento mais abrangente da universidade, como o PDI, a Autoavaliação Institucional e o Desenvolvimento Institucional da UNIPAMPA e da UFRGS. Embora alguns destes documentos mais completos estivessem dispostos na íntegra no site, foram extraídos e analisados somente os itens que dizem respeito aos Núcleos de Acessibilidade.

Outra observação é que a UFRGS e a UFSM possuem o primeiro relatório datado do mesmo ano, 2014. Sobre os relatórios da CAEd/UFSM, nota-se que são todos exclusivos do setor, não integrando um documento maior da instituição, além de detalhar o conjunto das ações desenvolvidas pelo setor a cada ano.

Na UNIPAMPA o relatório mais antigo é o de 2012, mesmo que nessa instituição se tenha o menor quantitativo de relatórios referente ao período do estudo (2011-2021), dois documentos. Visando ampliar a pesquisa sobre o NInA da UNIPAMPA, contactou-se por e-mail o NInA em outubro de 2023 perguntando se havia a disponibilização de relatórios posteriores a 2018 e convidando a participar da pesquisa através do questionário; porém, não se obteve retorno.

Das 11 IFES (100%), somente três (27%) dispunham de relatórios para integrar a análise documental. Dos convites à participação através do instrumento de

pesquisa (questionário), enviado a oito universidades (100%), duas responderam ao instrumento (25%). No total de 11 Universidades Federais da região sul com Núcleo de Acessibilidade (100%), obteve-se a participação de cinco IFES no total (45%).

Acerca da pouca participação de IFES na pesquisa desenvolvida por Silveira *et al.* (2019), as autoras advertem para o fato de apenas seis (9,5%) IFES convidadas à participação por meio de questionário, dentre 63 (100%), terem participado. Tal fato faz as autoras pensarem “que há pouca preocupação com relação à divulgação e publicidade dos serviços oferecidos pela instituição, ficando inacessível a análise destes núcleos e dos serviços por ele oferecidos” (SILVEIRA *et al.*, 2019, p. 9-10). O mesmo pode-se inferir dos poucos Núcleos de Acessibilidade (três dentre 11) que dispunham de relatórios disponíveis em seus sites, denotando a invisibilidade da temática da inclusão no ensino superior.

Para a operacionalização da análise documental e dos questionários retornados, utilizou-se de um roteiro de análise, conforme apresentado no apêndice A. Sobre este roteiro, faz-se algumas considerações, conforme seguem. O primeiro conjunto de informações é composto da identificação do documento, instituição e setor, além do cargo exercido pela coordenação do setor.

O segundo conjunto de informações é composto pelos seguintes dados: ano de criação do setor na universidade; composição da equipe em número de membros e cargos; quantidade de pessoas atendidas no setor; quantidade de pessoas atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros). Como forma complementar, foi buscado no site dos Núcleos de Acessibilidade as informações referentes ao ano de 2023. Esta diferenciação está sinalizada no corpo do texto que apresenta os resultados encontrados.

O terceiro conjunto de informações traçadas no roteiro de análise é oriundo da classificação de barreiras da LBI, onde a intenção é localizar ações dos Núcleos de Acessibilidade que visem incidir nas barreiras: urbanísticas e arquitetônicas; de transporte; de comunicação e informação; tecnológicas; atitudinais. O quarto conjunto de informações é complementar ao terceiro e busca identificar ações de acessibilidade específicas ao campo da educação especial: ações referentes a barreiras pedagógicas; ações de capacitação/formação para a comunidade universitária.

O quinto conjunto de informações é oriundo dos objetivos da PNEEPEI em que a intenção é relacionar as ações dos Núcleos de Acessibilidade com os

seguintes objetivos da Política Nacional: acesso ao ensino com participação, aprendizagem e continuidade do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários e na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Pôde-se, por exemplo, encontrar correspondência entre as ações dos Núcleos de Acessibilidade que buscam minimizar ou eliminar barreiras pedagógicas com o objetivo de promoção do AEE. Outro exemplo encontra-se na correspondência entre as ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas, de transporte, de comunicação e informação com o objetivo de propiciar a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e informação.

Objetivando obter-se um panorama geral sobre as atividades dos Núcleos de Acessibilidade em cada universidade, apresentam-se as atividades reunidas por categoria de modo que as ações desenvolvidas referentes aos terceiro e quarto conjuntos são relacionadas ao quinto conjunto. As ações que se repetem entre os relatórios da mesma instituição não são mencionadas.

#### 4.3 INFORMAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DO ESTUDO

Visando qualificar a análise dos dados do estudo, antecipam-se aqui algumas informações importantes, sinalizando os principais dispositivos legais e conceituais relacionados sobre as seguintes categorias do estudo: barreiras urbanísticas e arquitetônicas; de transporte e em deslocamentos; de comunicação e informação; tecnológicas e de mobiliários; atitudinais.

##### Barreiras urbanísticas e arquitetônicas

Segundo a LBI, barreiras urbanísticas são as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo. As arquitetônicas são as existentes nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015).

A Norma Brasil 9050 de 2020 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) trata da acessibilidade a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos

urbanos. Nesta norma, a Portaria nº 3.284 de 2003 do MEC apoia-se ao dispor sobre os requisitos de acessibilidade para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, considerando o seguinte:

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos com deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003).

Barreiras urbanísticas e arquitetônicas podem traduzir-se em dificuldade ou até mesmo impedimento de acesso e, no âmbito do ensino superior, causam prejuízo na permanência e conclusão do curso por graduandos com deficiência, especialmente aqueles com alguma condição física, cadeirante ou com mobilidade reduzida que necessitem de adaptações nos espaços.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) registra o seguinte:

o indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998) (BRASIL, 2008, p. 13).

Embora sejam dados antigos e não se tenha conseguido informações mais recentes, eles refletem os efeitos longitudinais de espaços educacionais com condições restritas de acessibilidade arquitetônica, desfavorecendo a conclusão dos estudos e não habilitando os estudantes para o ingresso nos níveis educacionais subsequentes.

Para acessibilidade em edifícios, mobiliários e equipamentos urbanos, a NBR 9050/2020 estabelece critérios de desenho universal, além de parâmetros técnicos a

serem observados nos projetos, construção, instalação e adaptação de edificações e mobiliários.

Conforme Sasaki (2002), vários tipos de acessibilidade exigem compreensão para que ações inclusivas façam-se exitosas no âmbito das instituições educacionais, entre elas a arquitetônica ou física, que precisam ter as barreiras eliminadas nas instituições de ensino públicas e particulares. “Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros” (*apud* SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 82).

### Barreiras de transporte e em deslocamentos

Barreiras de transporte são definidas pela LBI como “as existentes nos sistemas e meios de transportes” (BRASIL, 2015, p. 21). Os artigos 46 e 48 do Estatuto da Pessoa com Deficiência compõem a seção que trata do direito ao transporte e à mobilidade.

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no país devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas (BRASIL, 2015, p. 44-46).

A PNEEPEI apresenta a acessibilidade nos transportes como um de seus objetivos. Infere-se que para o alcance de tal objetivo faz-se preciso a combinação com outro objetivo previsto no mesmo documento, o de “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 8).

Referenciando a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2011), o Documento Orientador do Programa Incluir (2013) também aponta a acessibilidade nos transportes como sendo uma dimensão da inclusão a ser observada pelos países. Conforme o documento, “os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2013, p. 9).

Normativa que refere amplamente a acessibilidade em transportes, servindo de legislação de referência a várias políticas públicas, é o Decreto nº 5.296/2004 que Regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

A ABNT NBR 9050: 2020 faz apontamentos relacionados à acessibilidade em transportes, incluindo medidas de segurança e pontos de embarque e desembarque nos transportes públicos, regulamentando os quesitos de acessibilidades.

### Barreiras de comunicação e informação

Conforme a LBI, essas barreiras referem-se a qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

Algumas normativas são disparadoras para o desenvolvimento da acessibilidade em sítios eletrônicos e, sobre isso, o Decreto nº 5.296/2004 determina a adaptação dos sistemas web aos requisitos de acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), garantindo às pessoas com deficiência ou outra diversidade o pleno acesso às informações disponíveis.

Segundo a Convenção Internacional da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil compromete-se a:

- f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
- g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;
- h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo (BRASIL, 2011b, p. 139-140).

Com a Portaria nº 3 de 2007, o Brasil institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) no âmbito do Sistema de Administração de Recursos Humanos de Informação e Informática (SISP), tornando

sua observância obrigatória nos sítios e portais do governo brasileiro. O eMAG consiste em um conjunto de recomendações a ser considerado para que o processo de acessibilidade dos sítios e portais do governo brasileiro seja conduzido de forma padronizada e de fácil implementação.

A Lei nº 12.527 de 2011 (Lei de Acesso à Informação) prevê em seu artigo 8º, parágrafo 3º, inciso VIII, que as entidades públicas deverão adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para as pessoas com deficiência. O Decreto nº 7724 de 2012 regulamenta a lei de acesso à informação e indica no seu artigo 8º, inciso VIII, que os sítios eletrônicos dos órgãos e das entidades garantirão a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência.

Em 2022 o Brasil instituiu a Instrução Normativa SGD/ME nº 47 que dispõe sobre o processo de contratação de soluções de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação - SISP do Poder Executivo Federal.

Tanto no quesito de acessibilidade na informação quanto na comunicação, a instituição educacional precisa articular vários órgãos internos para a sua efetivação, revelando a transversalidade da acessibilidade e indo ao encontro do objetivo de articulação intersetorial contido na PNEEPEI (2008).

Conforme Sasaki (2002):

a acessibilidade comunicacional elimina barreiras na comunicação interpessoal (fase a fase, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, uso de computador portátil) e virtual (acessibilidade digital) (*apud*, SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 82-83).

A presença de tradutor intérprete de Libras em sala de aula é exemplo de acessibilidade na comunicação. De modo complementar, o autor informa que a acessibilidade digital refere-se ao:

direito de eliminação de barreiras da comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e auxílios técnicos para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento independentemente de sua deficiência (SASSAKI, 2002, *apud* SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 83).

A acessibilidade comunicacional, informacional e digital complementam-se e atuam de forma conectada. Em relação ao uso de tecnologias assistivas relacionadas à acessibilidade comunicacional e informacional à pessoa com deficiência visual, a Portaria nº 3.284/2003 (requisitos de acessibilidade para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições) recomenda:

manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos [...], lupas, régua de leitura, scanner acoplado a um computador; b) adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p. 1).

E para o atendimento dos estudantes com deficiência auditiva, a Portaria nº 3.284/2003 recomenda:

propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a acessibilidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 1-2).

### Barreiras tecnológicas e de mobiliários

Barreiras tecnológicas, conforme definição da LBI, são as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo III, artigo 74, garante à pessoa com deficiência “acesso a produtos, recursos, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, p. 54).

A tecnologia assistiva é tratada na PNEEPEI como uma diretriz do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme a PNEEPEI, o AEE:

disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica (BRASIL, 2008, p. 16) (grifos nossos).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Ibid., p. 17) (grifos nossos).

O item 3.1.6 da NBR 9050/2020 versa sobre a ajuda técnica como sinônimo de tecnologia assistiva, tratando-se de:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ABNT, 2020, p. 17).

Nessa linha, a tecnologia assistiva tem como áreas de aplicação, conforme informam Nascimento *et al.* (2017b): adaptações para atividades da vida diária; sistemas de comunicação alternativa; dispositivos para utilização de computadores; unidades de controle ambiental; adaptações estruturais em ambientes domésticos, profissionais ou públicos; adequação de postura sentada; adaptações para déficits visuais e auditivos, equipamentos para mobilidade; adaptações em veículos e o uso de órteses e próteses.

As autoras enfatizam que há recursos de tecnologias assistivas de alto e baixo custo. As de alto custo “definem-se como um apoio técnico baseado na tecnologia eletrônica e de computação envolvendo alto poder aquisitivo, mais elaboração na produção e maior dificuldade em ser obtida” (Nascimento *et al.*, 2017b, p. 51).

As tecnologias assistivas de baixo custo são “aqueles equipamentos e recursos mais acessíveis, com pouca sofisticação e confeccionada com materiais de baixo custo e mais individualizada” (Ibid., p. 51). Estas favorecem inúmeras possibilidades diante da sua simplicidade ao serem construídas e facilidade de serem obtidas.

A NBR 9050 de 2020 traz vários indicativos para a promoção da acessibilidade nos mobiliários urbanos, instalação, dimensões e altura de mobiliários, mobiliário suspenso, bancadas e balcões de atendimento, incluindo as bibliotecas (ABNT, 2020).

Sassaki (2002) indica a acessibilidade instrumental como sendo a dimensão que supera as “barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), trabalho (profissional), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva)” (*apud* SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 82). Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais dimensões da acessibilidade e a sua materialidade na área da educação reflete a qualidade do processo inclusivo do estudante com deficiência.

### Barreiras atitudinais

A barreira atitudinal compreende as “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 21). Com base em Sassaki (2002), a barreira atitudinal refere-se à percepção do outro com base em preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Para o autor, todas as demais barreiras relacionam-se à barreira atitudinal (*apud* SILVA; OLIVEIRA, 2019).

## 4.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (NInA) DA UNIPAMPA

Para a realização da identificação e agrupamento das atividades executadas pelo NinA, tomou-se como referência o roteiro de análise traçado para o estudo e, a partir dele, fez-se o quadro abaixo com cada item que integra o roteiro.

Quadro 10 - Atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) da UNIPAMPA.

<b>Identificação dos documentos:</b> relatório técnico de 2012 com 49 fls e PDI 2014-2018 com 3 fls. Foram 2 documentos analisados, totalizando 52 folhas (fls).
<b>Universidade e setor:</b> UNIPAMPA, Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA).
<b>Cargo da coordenação/chefia/gestão atual (2023):</b> docente da área da educação, conforme

<p>consulta realizada no site do NInA em 31 de julho de 2023.</p>
<p><b>Ano de criação do setor na universidade:</b> O NInA foi criado na UNIPAMPA em 2008 e está vinculado diretamente à Reitoria. Em 2012 foi instituída a Comissão Especial de Inclusão e Acessibilidade com a finalidade de diagnosticar as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência na UNIPAMPA, dando origem ao relatório técnico de 2012.</p>
<p><b>Composição da equipe:</b> A Comissão Especial de Inclusão e Acessibilidade é composta de 3 professoras, uma pedagoga e 1 assistente em administração. No NInA atua 1 pedagoga que conta com o apoio técnico-pedagógico da equipe Pró-reitoria de Graduação. Não fica evidente nos relatórios quais profissionais compõem o quadro de apoio técnico-pedagógico da Pró-reitoria de Graduação.</p> <p>Foi possível observar que o relatório de 2012 solicita a formação de equipe no NInA com os seguintes profissionais: pedagogo, técnico em assuntos educacionais, psicopedagogo, psicólogo, intérprete de Libras, profissional audiodescritor e profissional transcritor e revisor Braille.</p> <p>O site do NInA, consultado em 31 de julho de 2023, apresenta 5 intérpretes de Libras e 1 assistente em administração como membros da equipe do NInA. Também apresenta outros profissionais por campus, tomados como servidores de referência ao NInA, embora não componham a equipe do Núcleo de Acessibilidade: 3 intérpretes de Libras (campus Alegrete, Itaqui e Santana do Livramento); 3 técnicos em assuntos educacionais (campus Bagé, Caçapava do Sul e Uruguaiana); 1 psicólogo (campus Jaguarão); 1 auxiliar em nutrição e dietética (campus Dom Pedrito); 1 assistente em administração (campus São Gabriel); 1 pedagogo (campus São Borja). Não fica evidente na pesquisa se estes profissionais de referência por campus atuam exclusivamente com as questões que envolvem a acessibilidade à comunidade universitária. Contudo, nota-se que essa organização atendeu em parte a solicitação de profissionais feita em 2012.</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor:</b> não há essa informação nos relatórios ou no site do NInA, consultado em 31 de julho de 2023.</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros):</b> não há essa informação nos relatórios ou no site do NInA, consultado em 31 de julho de 2023.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas:</b> A documentação aponta alguns espaços acessíveis identificados em algumas unidades acadêmicas, embora não tenham sido efetivados diretamente pelo NInA, mas sim fomentados pelo Núcleo: corredores de circulação amplos; salas de aula com portas largas para acesso de cadeirante; 2 banheiros adaptados; processo de aquisição e instalação de elevadores; salas de aula e setores administrativos e acadêmicos (biblioteca, laboratório, coordenação de curso) em andar térreo, facilitando o acesso da pessoa com mobilidade reduzida; espaços cobertos de circulação; rampas de acesso aos prédios; piso tátil que conduz aos principais acessos; teclas em Braille no elevador.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras nos transportes e deslocamentos:</b> reserva de vagas no estacionamento; plataforma elevatória na biblioteca; 2 esteiras elevatórias para cadeiras de rodas (em 2 campus) para deslocamento entre pisos com escadas.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras de comunicação e informação:</b> texto alternativo em algumas imagens e possibilidade de navegação com o uso do mouse ou teclado em páginas de sites web (serviço não efetivado diretamente pelo NInA).</p> <p>Disponibilização de serviço de tradução e interpretação em LIBRAS. Livros em formato digital e em Braille (em 1 campus).</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários:</b></p> <p>Os relatórios apontam a existência de 4 impressoras Braille (distribuídas em 4 campus); 20 notebooks com microfone (2 em cada campus); 3 notebooks LG Dual Core com microfone; software leitor de tela Jaws (2 licenças em cada campus); 10 scanners para digitalização de acervo (1 em cada biblioteca); 1 máquina de escrever Braille (Perkins); 12 lupas eletrônicas; 20 gravadores digitais; 2 impressoras laser Hp MPF; 1 TV LCD 21"; 1 TV LCD 23"; DVD Samsung; computador PHB com monitor 17"; 20 mesas adaptadas para pessoas que utilizam cadeiras de rodas (2 em cada campus); 20 fones de ouvido com microfone e USB digital (2 em cada campus); 10 teclados</p>

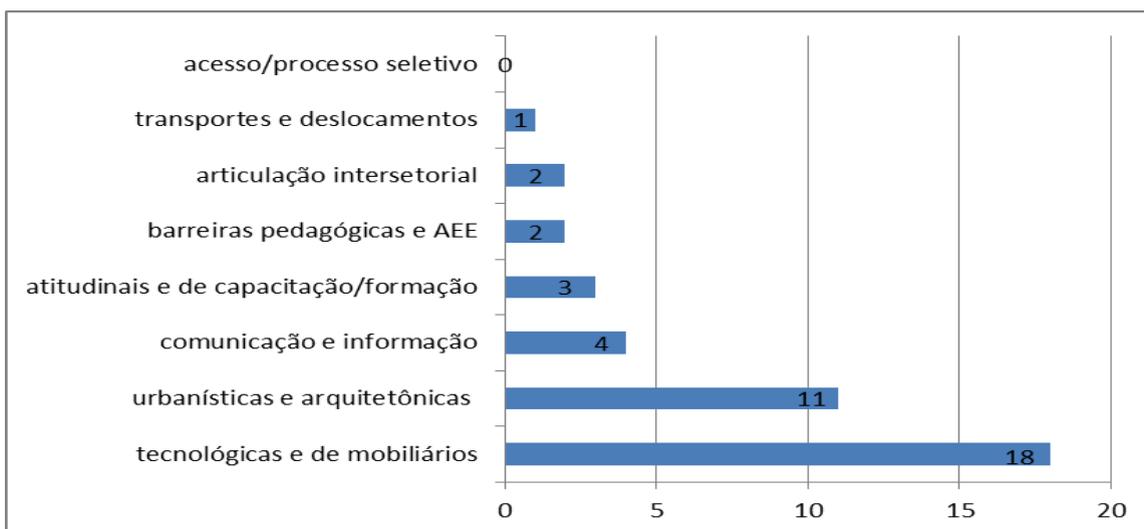
<p>numéricos (1 em cada campus); equipamentos de datashow; aparelhos de amplificação sonora; leitores de telas livres instalados em computadores dos laboratórios de informática (Dosvox, NVDA, Orca).</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras pedagógicas:</b>  <b>Ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):</b>          Por relacionarem-se diretamente, as ações referentes a barreiras pedagógicas e ao AEE foram aqui agrupadas.          Disciplina de Libras como obrigatória nos currículos da Licenciatura; 4 conjuntos de sólidos geométricos.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras atitudinais:</b>  <b>Ações de capacitação/formação para a comunidade universitária:</b>          Por possuírem relação direta entre as barreiras atitudinais e as ações de capacitação/formação, elas foram aqui agrupadas.          Fomento à capacitação de pessoal ligado ao setor de obras para o desenvolvimento de projetos, contratação e fiscalização de espaços físicos acessíveis; Fomento e apoio à capacitação e sensibilização de servidores coordenadores administrativos para o acompanhamento e organização de mobiliários nas unidades acadêmicas.          Projeto NInA em rede: o projeto visa manter um fluxo constante de informações sobre acessibilidade e legislação da Educação Especial Superior na perspectiva inclusiva. Envolve ações como visitas técnicas periódicas aos campus da universidade, capacitações presenciais e via web.</p>
<p><b>Ações referentes ao acesso (processo seletivo):</b>          não há informações nos relatórios analisados.</p>
<p><b>Ações de articulação intersetorial na implementação da política:</b>          Existência de um projeto de sítio eletrônico acessível, apoiado pelo NInA em articulação com o Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação.          Existência do Projeto Unipampa Acessível que visa promover o acesso à informação e aos espaços de acessibilidade e inclusão. O Projeto recebe apoio do NInA e se compromete em abordar aspectos como infraestrutura, projetos pedagógicos dos cursos, sítio eletrônico, acervo cultural e pedagógico, exigindo articulação entre vários setores como Pró Reitorias, Coordenadoria de obras, Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação, Assessoria de Comunicação Social, Núcleo de Desenvolvimento de Pessoal, Coordenação de bibliotecas, etc.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico a seguir representa o quantitativo de ações identificadas por eixos.

Gráfico 3<sup>23</sup> - Atividades do NInA UNIPAMPA conforme barreira e/ou relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

<sup>23</sup> [Descrição do gráfico 3] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com as seguintes barreiras e/ou objetivos da PNEEPEI, de cima para baixo: acesso/processo seletivo; transportes e deslocamentos; articulação intersetorial; barreiras pedagógicas e AEE; atitudinais e de capacitação/formação; comunicação e informação; urbanísticas e arquitetônicas; tecnológicas e de mobiliários. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 5, 10, 15, 20. Há oito barras azuis que partem de cada item do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra se refere a acesso/processo seletivo e indica a quantidade 0 (a barra está invisível); a segunda barra se refere a transportes e deslocamentos e indica a quantidade 1; a terceira barra se refere à articulação intersetorial e indica o quantitativo 2; a quarta barra se refere a barreiras pedagógicas e AEE e indica a quantidade 2; a quinta barra se refere a atitudinais e capacitação/formação e indica a quantidade 3; a sexta barra se refere à comunicação e informação e indica a quantidade 4; a sétima barra se refere a urbanísticas e arquitetônicas e indica a quantidade 11; a oitava barra se refere a tecnológicas e mobiliários e indica a quantidade 18.



Fonte: elaborado pela autora.

Em comparação entre os relatórios, nota-se que o de 2012, por ser um documento avaliativo, contém mais elementos sobre a acessibilidade, apontando aspectos que precisam avançar para o atendimento das condições de acessibilidade e também indicando os serviços já disponíveis e as adaptações realizadas.

Conforme Gonçalves (2017, p. 17), os Núcleos de Acessibilidade têm importante função no “diagnóstico do que a universidade necessita para garantir o direito de ir e vir das pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida e até mesmo nos casos de alunos com deficiência sensorial para o aprimoramento da acessibilidade”. A autora segue avaliando a importância dos Núcleos de Acessibilidade para o diagnóstico da acessibilidade em IES:

Os Núcleos de acessibilidade passam a ter papel fundamental, no sentido de apresentar demandas à universidade, e apontar os principais problemas que envolvem a falta de acessibilidade física/estrutural, que impedem, principalmente, as pessoas com deficiência física a terem mobilidade e mobiliário adequado para atender às suas necessidades educacionais no ensino superior (GONÇALVES, 2017, p. 18-19).

Nesse sentido, nota-se que o NInA/UNIPAMPA tomou a NBR 9050 como ferramenta ao realizar um diagnóstico das condições de acessibilidade da instituição, expressas no relatório de 2012, cumprindo com a função de alerta institucional quanto às barreiras de acessibilidade existentes na instituição.

Já o relatório de 2014-2018, talvez por tratar-se de um item que integra um documento institucional mais amplo (o PDI), menciona o compromisso institucional

em promover as condições de acessibilidade no contexto universitário sem expressar, contudo, como tem atuado para proporcionar a acessibilidade à comunidade acadêmica.

Este último aborda, em suma, o histórico de criação do NInA, a composição da equipe e os documentos normativos que orientam a atuação do Núcleo. Menciona, também, a lista de equipamentos adquiridos e disponíveis no NInA que promovem a acessibilidade, conforme identificado no item “ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários”, sendo este o eixo com maior destaque verificado na análise documental sobre as atividades do NInA.

Os relatórios analisados da UNIPAMPA não indicam o quantitativo de pessoas atendidas pelo setor e em consulta no site do NInA também não consta essa informação. Porém, a pesquisa realizada por Nogueira e Oliver (2018, p. 870) indica um total de “125” estudantes com deficiência na instituição.

Portanto, como se nota, o eixo com maior destaque na promoção da acessibilidade refere-se às condições de acessibilidade tecnológicas e mobiliários, compondo um conjunto de equipamentos que possibilitam, por exemplo, a adaptação dos materiais acadêmicos para formatos acessíveis, como é o caso da escrita Braille e da ampliação de textos.

Ainda que tais equipamentos sejam de fato imprescindíveis, é preciso problematizar este processo, pois a produção de materiais não acessíveis é privilegiada e, posteriormente, são feitas as adaptações necessárias, o que geralmente causa atraso no acesso dos estudantes com diversidade, como é o caso da transcrição de uma bibliografia para o Braille.

Nesse quesito, vale destacar o que a LBI determina em relação à produção de livros em formatos acessíveis:

Art. 68 O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de biblioteca públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento de participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz

sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (BRASIL, 2015, p. 52).

A partir desta passagem da LBI, pode-se refletir que quanto maior a necessidade de adaptações com recursos de tecnologia, menor é a produção original em formato acessível, restringindo o direito de acesso à informação e comunicação. Assim, as ações que envolvem tecnologias assistivas incidem em diversas barreiras como comunicação, informação, pedagógica, de transporte e de mobilidade.

Ainda sobre as ações frente a barreiras de comunicação, informação e pedagógicas, o relatório de 2012 chama a atenção para que o acervo pedagógico conte com a adaptação de representações visuais (fórmulas, gráficos, desenhos, tabelas, desenhos, etc). É necessária a produção destes materiais em formato acessível, a exemplo da confecção de materiais táteis e produzindo fórmulas matemáticas em Braille, o que requer pessoal ou serviço especializado. Por isso, o relatório reitera a necessidade de contratação de profissionais ou serviços especializados nessa área.

A descrição de imagens e a audiodescrição são exemplos de cuidados pedagógicos que se sintonizam com a perspectiva inclusiva, denotando também uma cultura inclusiva, algo que ainda carece de maior dimensionamento no contexto da educação superior. O relatório de 2012 adverte para a parcialidade e fragmentação sobre a temática da acessibilidade na instituição:

Com um olhar mais geral, é possível perceber a questão da acessibilidade e da inclusão como uma temática parcialmente implementada no âmbito da gestão, como função “atribuída” apenas a algumas pró-reitorias em específico [...]. A compreensão ampliada da noção de educação e da própria inclusão não comporta esta divisão fragmentada de que alguns temas são atribuições de apenas alguns segmentos, espaços ou profissionais. Neste sentido, o efeito concreto da presença desta noção é uma política parcial e reduzida tanto no entendimento quanto na viabilização concreta de efetivação da plenitude de direitos à educação das pessoas com deficiência. A educação é naturalmente um dispositivo de inclusão de todos e de cada um, e nesta mesma linha de compreensão deve estar o processo de gestão, de forma integral e não fracionado (UNIPAMPA, 2012, p. 19).

Outro alerta trazido pelo relatório, relacionado à carência de cultura pedagógica, diz respeito à ausência de ações que promovam a flexibilidade curricular, a não adoção de inovações pedagógicas e a não realização de avaliações

em formatos alternativos, expressando que a inclusão não aparece explicitamente como um princípio na concepção pedagógica praticada (UNIPAMPA, 2012). Assim, observou-se que no quesito “ações referentes a barreiras pedagógicas”, que se relaciona ao eixo do atendimento educacional especializado (AEE) da PNEEPEI, não foram identificadas medidas que minimizem essas barreiras.

Em relação às adaptações pedagógicas que se relacionam ao eixo do AEE, não foram identificadas ações nos relatórios do NInA. Em pesquisa realizada com os Núcleos de Acessibilidade de quatro universidades da região sul do país, o estudo de Brizolla e Martins (2018, p. 148) identificou algumas medidas de flexibilização nas avaliações, promovidas em três instituições, tais como: “adaptação de material/digitalização de materiais, trabalhos e provas; tempo extra; empréstimo de notebook para leitura em áudio; realização de atividades de avaliação fora da sala de aula”.

Ainda que muitos dos recursos e serviços disponíveis, como os verificados no eixo “ações referentes a barreiras tecnológicas e mobiliários”, impactem positivamente no acesso a materiais educacionais, minimizando algumas barreiras pedagógicas, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico na especificidade dos processos de ensino-aprendizagem ainda não comportam a inclusão de modo amplo e sistemático. Nessa linha, o apontamento crítico realizado pelo NInA remete ao debate acerca da produção de:

currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender. As pessoas que não se adequam a esse perfil de ensino ficam em desvantagem em relação aos seus colegas e experienciam a invisibilidade de suas necessidades nas suas distintas trajetórias acadêmicas (BÖCK *et al.*, 2020, p. 362).

Fato que ilustra essa constatação é mencionado pelo próprio relatório do NInA:

ainda padecemos de uma compreensão ampliada a respeito de todas as áreas que envolvem a acessibilidade e os elementos garantidores de acesso e de permanência com sucesso, sendo um deles o das providências pedagógicas relativas ao campo do ensino e da aprendizagem e da estruturação curricular dos cursos (UNIPAMPA, 2012, p. 18).

Em complemento, o mesmo documento (Relatório NInA/UNIPAMPA 2012) refere: “quanto à existência de uma orientação pedagógica institucional da temática

“inclusão e acessibilidade” nas matrizes curriculares, não há evidências ou práticas efetivas desta ocorrência nos cursos” (*ibid.*, p. 18).

Compreende-se que, embora, os relatórios do NInA da UNIPAMPA não revelem ações relacionadas com a flexibilização curricular que tornem os cursos e seus currículos mais acolhedores no sentido de possibilitar a inclusão de inúmeras diversidades, a manifestação do NInA nos relatórios acerca dessa necessidade indica um movimento político do setor, também entendido como uma ação pertinente. “A (re)afirmação do compromisso da instituição para com a inclusão e acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva ainda enfrenta o desafio de viabilizar o escrito” (*ibid.*, p. 19), referindo-se a documentos institucionais como o PDI.

A fragilidade sobre os aspectos que envolvem o direito à comunicação e informação, dimensão que demanda articulação intersetorial para a promoção da acessibilidade conforme objetivado pela PNEEPEI, foi notada perante os poucos recursos de acessibilidade nos sítios eletrônicos da UNIPAMPA, apontados pelo relatório de 2012, ainda que não sejam serviços executados diretamente pelo Núcleo.

O verificado assemelha-se ao encontrado em pesquisa que analisou, entre outros aspectos, a acessibilidade dos sites de 19 universidades do RS, tendo sido diagnosticado que poucas instituições possuem algum recurso de acessibilidade para o enfrentamento dessa barreira. Conforme o estudo, apenas 16% das universidades pesquisadas possuíam o recurso de aumento de letras para facilitar o acesso das pessoas com baixa visão; apenas 5% possuíam recursos de contraste de cores que favorecem o acesso da pessoa com deficiência visual ou com daltonismo. Foi verificado que nenhuma universidade possuía a apresentação do site em Libras (FERNANDES, 2018).

O relatório DE 2012 do NInA indica a existência de texto que descreve algumas imagens do site, possibilitando o acesso à informação para a pessoa cega, além da possibilidade de navegação com o teclado, favorecendo o uso por pessoas com mobilidade reduzida nos membros superiores. Fernandes (2018) indicou em seu estudo que apenas 37% das universidades tinham seus sites habilitados para o uso do leitor de tela Dosvox (síntese de voz). Frente à descrição de imagens, apenas 5% continham esse recurso. No que engloba a audiodescrição do site, nenhuma das instituições possuía essa ferramenta em seus sites.

Como se nota, a acessibilidade em conteúdos informacionais dos sites ainda se apresenta como um desafio, pois muitos usuários encontram restrições de acesso na navegação pela internet visto os poucos recursos disponíveis. Destaca-se que o Brasil, a partir da promulgação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2009, assumiu compromissos que vão ao encontro dos propósitos da mesma, entre eles o desenvolvimento da audiodescrição e a ampla adoção de ferramentas que maximizem o acesso à comunicação e informação.

Em estudo realizado sobre as condições de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste do Brasil, foi identificada, entre outros elementos, significativa fragilidade nas condições de acessibilidade comunicacional, tendo essa dimensão sido avaliada como péssima a regular<sup>24</sup> (PLETSCH; MELO, 2017). Em outra pesquisa, realizada por Fernandes (2018) em instituições de ensino superior do RS, foi verificado que no quesito acessibilidade comunicacional e informacional, apenas 5% das universidades estavam de acordo com os padrões necessários para ser considerado um site acessível, revelando a expressividade (95%) que não está de acordo, inviabilizando o acesso das pessoas com deficiência.

Ainda que se tenha avançado em termos normativos na área da acessibilidade comunicacional e informacional, essa dimensão persiste com importantes desafios, visto os estudos mais recentes, como os de Pletsch e Melo (2017) e Fernandes (2018), que não se diferenciam expressivamente do encontrado no relatório do NInA de 2012 da UNIPAMPA acerca das poucas ações de enfrentamento a barreiras na comunicação e na informação. Tal realidade coloca em evidência que o atendimento dos requisitos de acessibilidade nesta área estão aquém das normativas e da realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência ou diversidade.

#### 4.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (INCLUIR) DA UFRGS

Para apresentar as atividades identificadas, conforme roteiro de análise utilizado, demonstra-se o quadro abaixo.

---

<sup>24</sup> Em escala: péssima - ruim - regular - bom - excelente (PLETSCH; MELO, 2017, p. 1620).

Quadro 11- Atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) da UFRGS.

<p><b>Identificação dos documentos:</b> 2 relatórios de 2014 (2014a de autoavaliação com 15 fls e 2014b de execução de atividades com 29 fls); 3 relatórios de 2015 (2015a de autoavaliação com 43 fls, 2015b de execução de atividades do primeiro semestre com 23 fls, 2015c execução de atividades do segundo semestre com 49 fls); 1 relatório 2016 de execução de atividades com 24 fls; 2 relatórios de 2017 (2017a sobre medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações com 6 fls, 2017b eixo sobre a dimensão da inclusão social do PDI 2016-2026 com 7 fls); 1 relatório em 2018 eixo sobre a responsabilidade social do PDI 2016-2026 com 11 fls; 1 relatório em 2019 eixo sobre a responsabilidade social do PDI 2016-2026 com 16 fls; 1 relatório de 2020 sobre o INCLUIR que integra o documento de Autoavaliação Institucional com 9 fls; 1 relatório de 2021 sobre o INCLUIR que integra o documento de Autoavaliação Institucional com 2 fls. Foram 12 documentos analisados com um total de 234 folhas (fls).</p>
<p><b>Universidade e setor:</b> UFRGS, Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR).</p>
<p><b>Cargo da coordenação/chefia/gestão atual (2023):</b> servidora tradutora e intérprete de Libras.</p>
<p><b>Ano de criação do setor na universidade:</b> O INCLUIR foi criado na UFRGS em julho de 2014. Atualmente está vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).</p>
<p><b>Composição da equipe:</b> 2 assistentes em administração, 1 revisora Braille, 1 pedagoga, 1 assistente social, 1 técnica em assuntos educacionais, 8 tradutores e intérpretes de Libras, 16 bolsistas (dados do site do INCLUIR em 07 de agosto de 2023). O Núcleo conta com eventual apoio técnico de psicólogo da PRAE e de fonoaudiólogo de outra unidade.</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor:</b> 61 pessoas. A informação mais recente e completa foi localizada no relatório 2017a. No site do INCLUIR, consultado em 07 de agosto de 2023, não há informações sobre a quantidade de pessoas atendidas pelo setor. Em conjunto os relatórios retratam o seguinte histórico quantitativo sobre o atendimento às pessoas atendidas<sup>25</sup>: 1 em 2008, 19 em 2009, 28 em 2010, 36 em 2011, 30 em 2012, 28 em 2013, 33 em 2014, 61 em 2017.</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros):</b> 38 estudantes, 12 técnicos administrativos e 11 docentes, conforme relatório 2017a. No site do INCLUIR, consultado em 07 de agosto de 2023, não há informações sobre a quantidade de pessoas atendidas por segmento.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas:</b> As demandas relacionadas à infraestrutura são tratadas diretamente pela Superintendência de Infraestrutura (SUINFRA). Concluídas: Adaptação de sanitários; construção de rampas com piso regular eliminando degraus e desníveis; execução de rampa de acesso ao Restaurante Universitário (RU); instalação de barras de apoio em sanitários; instalação de puxador horizontal em sanitários para cadeirantes; adaptações de acessibilidade em prédios; execução da cobertura de passarelas; colocação de corrimão em rampas de acesso; adaptação de apartamentos da colônia de férias para deficientes físicos; instalação de placas de sinalização com acessibilidade.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras nos transportes e deslocamentos:</b> Serviços com bolsistas de acessibilidade: serviço de guia vidente para pessoas com cegueira ou baixa visão; serviço de apoio a deslocamentos nos campus para pessoas cadeirantes ou com mobilidade reduzida; instalação de plataforma elevatória; instalação de plataforma elevatória em piscina térmica.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras de comunicação e informação:</b> serviço de Serviço de interpretação e tradução em Libras: interpretação de disciplinas; adaptação de materiais didáticos com janela de interpretação em Libras; elaboração de vídeos institucionais em Libras; participação em grupos de pesquisa com interpretação em Libras; tradução de editais em Libras; interpretação de concursos;</p>

<sup>25</sup> Embora o INCLUIR tenha sido institucionalizado em 2014, as pessoas eram anteriormente atendidas por meio do Programa Incluir, sendo esse histórico disponível ao INCLUIR.

interpretação de defesas de dissertações e teses; interpretação em Libras em perícias, capacitações, eventos institucionais, ações de extensão; saídas de campo com discentes surdos para interpretação em Libras; adaptações dos textos escritos em português pela pessoa surda, para o português formal.

Produção para o museu: folders de exposição e legendas nas maquetes em Braille; vídeos de apresentação do museu e exposições em Libras; criação de maquete e mapa tátil do prédio do museu; produção de audioguia das exposições e do aspecto físico interior do museu; reprodução de desenhos em material tátil.

Demanda por Libras tátil (estudante cego da Licenciatura).

Libras em alguns eventos institucionais.

Adaptações de acessibilidade (ampliado e Braille) em materiais de ampla divulgação na comunidade sobre os serviços do INCLUIR, tais como: cartazes informativos em murais, folders a disposição em eventos, unidades acadêmicas e RUs.

Desenvolvimento do site acessível do INCLUIR com recursos de acessibilidade, possibilitando maior acesso à informação.

Solicitação de contratação de serviço de telecomunicação Viavel, ampliando as condições de sigilo na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Gravação de vídeo em Libras para o Museu sobre a 18ª Semana Nacional dos Museus.

Tradução para Libras do material do projeto “Rimas Universais” do Planetário.

Oficina e contação de história em Libras no Planetário.

**Ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários:** disponibilização de softwares leitores e ampliadores de tela (zoom text, infinity reader); 4 lupas eletrônicas; 3 máquinas Braille; Ipad Air 9,7” para pessoa com baixa visão; MacBook Pro 13 para pessoa cega; impressoras Braille; 2 linhas Braille (espécie de teclado Braille); 2 scanners com voz; 2 fusoras para impressão de material tátil; regletes.

**Ações referentes a barreiras pedagógicas:**

**Ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):**

Por se relacionarem diretamente, as ações referentes a barreiras pedagógicas e ao AEE foram aqui agrupadas.

Disponibilização de leitor e escrevente; produção de materiais didáticos em Braille, ampliado, táteis e em áudio; acompanhamento em sala de aula e em estudos extraclasse. Desenvolvimento de materiais acadêmicos bilíngues. Adaptação no processo de avaliação distribuindo as questões em etapas menores. Edição e impressão de imagens fotográficas em relevo para o trabalho de conclusão de curso de uma aluna do curso de especialização. Adaptação do livro de cálculo com confecção de materiais táteis referentes aos gráficos. Dilação do tempo para realização de avaliações, conforme a LBI; troca de salas de aulas em função da acessibilidade.

**Ações referentes a barreiras atitudinais:**

**Ações de capacitação/formação para a comunidade universitária:**

Por possuírem relação direta entre as barreiras atitudinais e as ações de capacitação/formação, elas foram aqui agrupadas.

Formação interna da equipe (servidores e bolsistas): realização de visita técnica; participação em seminários, encontros, congressos, fóruns, festivais e cursos relacionados à área da deficiência, inclusão e acessibilidade. Formação de tradutores: desenho curricular e avaliação; painel “Bilinguismo e Cognição” promovido pela EDUFRGS; seminário temático “Movimentos sociais e a educação do campo” promovido pela EDUFRGS; “Ações afirmativas, racismo, preconceito e discriminação” promovido pela EDUFRGS; “Estrutura e funcionamento da UFRGS: pesquisa e inovação e políticas estudantis, promovido pela EDUFRGS; curso de Libras, promovido pelo Rumo Norte e FADERS; Seminário de Acessibilidade na universidade, promovido pela UFSC; Seminário Nacional de Informação em Bibliotecas; curso sobre atendimento multiprofissional à pessoa com deficiência e altas habilidades; curso sobre sistemas gerenciados de conteúdo - Plone, com vistas a aprimorar o site do INCLUIR; Participação em evento internacional para apresentação de trabalho na área da inclusão e acessibilidade no ensino superior; Participação em evento internacional para apresentação de pesquisa na área do ensino de Libras. Participação em Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras com apresentação de pôster; Apresentação de artigo e pôster em evento nacional na área do Serviço Social sobre as atividades do Núcleo de Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR). Capacitação realizada em parceria com a Faculdade de

Fisioterapia da UFRGS sobre questões ergométricas na condução de cadeirantes.

Formação para a comunidade: curso sobre Libras; curso sobre acessibilidade em eventos institucionais; participação no Salão UFRGS com mostra de adaptações de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva.

Realização de formação continuada com professores do curso popular pré-vestibular (ação de extensão da UFRGS), colaborando também com o eixo do acesso (processo seletivo).

Participação do INCLUIR em atividades acadêmicas que envolvem trabalhos de alunos em disciplinas específicas. Maior participação nos cursos de pedagogia, serviço social e políticas públicas.

Participação do INCLUIR em aulas de disciplinas com o intuito de apresentar as ações que a universidade desenvolve.

Apoio financeiro para participação de professores surdos em eventos internacionais de pesquisa, apresentando seus estudos na área da educação de pessoas surdas.

Participação do INCLUIR no Portas Abertas: estande de materiais acessíveis produzidos e de equipamentos/recursos de acessibilidade; diálogo com visitantes secundaristas. Essa ação também se relaciona com o eixo referente ao acesso.

Promoção do seminário “Acessibilidade na educação superior: serviços e metodologias para a inclusão”.

Participação do INCLUIR atividade acadêmica dos cursos de matemática e estatística, debatendo as estratégias de ensino para estudantes com deficiência visual.

Participação do INCLUIR no salão EDUFRGS: Oficina Libras na UFRGS; Oficina “conhecendo o Scala - sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo”; Oficina “Contaço de histórias - o livro negro das cores”; Oficina “Orientação e Mobilidade de Pessoas com Deficiência física e visual”; Oficina “Movimentos Sociais e Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência”; Oficina “A acessibilidade nos espaços culturais”; Oficina “O Transtorno do Espectro Autista e as especificidades de aprendizagem”; Oficina “Libras na UFRGS”; Oficina “Literatura surda”; Oficina “Políticas Públicas de Inclusão e contribuição da terapia ocupacional na atenção à pessoa com deficiência”; Palestra “Cultura surda no mundo”; Palestra “Deficiência Intelectual em questão - a inclusão na educação e no trabalho”; Painel “Nada sobre nós sem nós: movimentos sociais de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo”; mostra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva.

I Seminário de bolsistas de apoio à acessibilidade: ensino de matemática para pessoas com deficiência visual. II Seminário de Bolsistas “Seminário Interdisciplinar de bolsistas do INCLUIR: interseção entre inclusão e formação acadêmica”.

Intérpretes de Libras ministraram aula na disciplina Laboratório de Interpretação II, no Departamento de Letras-Libras da universidade.

Promoção de capacitação para uso de tecnologias e ferramentas para a produção de materiais acessíveis. Curso denominado “Oficina Pedagógica de Introdução aos Recursos do Moodle” - capacitação para docentes da área de Libras, surdos e ouvintes, para uso de tecnologias e ferramentas na produção de materiais acessíveis.

Seminário Temático: Inclusão e acessibilidade no ensino superior, destinado aos docentes. Conteúdo: conceitos; marco legal; políticas públicas de acessibilidade em educação superior; acessibilidade e desenho universal; serviços e programas de atenção à pessoa com deficiência no contexto universitário; inclusão, biopolítica e educação; inclusão na lógica da governamentalidade neoliberal; implicações curriculares na inclusão no ensino superior brasileiro. Participação em projeto de extensão sobre atualização profissional para intérpretes de Libras.

Promoção de atividades em alusão à semana da pessoa com deficiência, com divulgação e exposição de materiais acessíveis nos campus da universidade.

Desenvolvimento do Projeto de Extensão “Adaptação de materiais didáticos para sistema Braille: escrita, edição e impressão”.

INCLUIR foi campo de estágio para estudantes da UFRGS do curso de Serviço Social e Psicologia, contribuindo com a formação desses graduandos.

Desenvolvimento de Capacitação pela EDUFRGS: Pessoas com deficiência na UFRGS: dialogando sobre o direito na política de educação.

Disposição pela universidade de cartazes com conteúdo sobre a temática do capacitismo, buscando alertar sobre atitudes capacitistas.

**Ações referentes ao acesso (processo seletivo):**

Contato com instituições que atendem pessoas com deficiência na época de inscrições no

vestibular com vistas a ampliar a divulgação dos serviços de acessibilidade que a UFRGS oferece. Elaboração de materiais adaptados em Braille para uma aluna do curso popular pré vestibular (ação de extensão da UFRGS).

Reunião entre INCLUIR e Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) visando a construção da prova em Libras no vestibular e a produção da descrição das imagens nas provas.

Reunião com a PROPG para tratar da necessidade de previsão de atendimento especial nos editais de seleção, além da reserva de vagas.

Desenvolvimento de capacitação à Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) abrangendo noções básicas de audiodescrição de imagens aos fiscais da área de acessibilidade que atuam como ledores e fazem a descrição das imagens aos candidatos.

Projeto de extensão “Leituras Obrigatórios e Acessíveis - LEOAS”, que adapta livros de leitura obrigatória para o vestibular para os softwares leitores de tela e no formato de audiolivros.

Coordenação do INCLUIR no GT (Grupo de Trabalho) que elaborou o documento propositivo de percentual de reserva de vagas para pessoa com deficiência (25%) e indicou adequações para a acessibilidade nos processos seletivos.

Participação do INCLUIR, através da coordenação, na Comissão de Verificação de Documentos para homologação (ou não) das vagas destinadas às pessoas com deficiência, especialmente realizando a avaliação da deficiência na perspectiva biopsicossocial.

Articulação junto ao COPEPEDE garantindo que o conselho ocupasse vaga como membro da sociedade civil e representante do movimento social na Comissão de Verificação de Documentos para homologação (ou não) das vagas destinadas às pessoas com deficiência (vestibular e SISU - Sistema de Seleção Unificada).

Conversa com discentes da Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva da UFRGS sobre cotas na residência.

#### **Ações de articulação intersetorial na implementação da política:**

Realização de contatos intersetoriais, especialmente os setores que envolvem a unidade acadêmica da qual o estudante está vinculado, a exemplo da coordenação de curso e demais setores necessários para a realização de adaptações, como a SUINFRA (infraestrutura).

Articulação entre INCLUIR, MUSEU e Laboratório Virtual de Design para a efetivação da Acessibilidade cultural, produzindo diversos materiais culturais em formatos acessíveis (descritos no item das ações frente a barreiras de comunicação e informação).

Participação do INCLUIR no evento “Encontros de Entidades - café com direitos” promovido pelo Centro de Referência em Direitos Humanos.

Participação do INCLUIR, à convite de gestores da Rede de Colégios e Unidades Sociais Marista, em encontro que visou compartilhar a experiência do Núcleo na educação inclusiva.

Convênio com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do RS (FADERS) para a promoção de cursos de extensão, de formação continuada e de desenvolvimento de pesquisas na área da educação especial.

Reunião com a Universidade Autônoma de Barcelona para possibilitar a cooperação entre as universidades sobre acessibilidade para pessoas com deficiência.

Formação de professores da rede pública de Porto Alegre “Oficina de Jogos Lógicos” com produção de materiais adaptados para pessoas com baixa visão.

Articulação com o CEPE sobre requerimento de um estudante com transtorno do espectro autista para a reversão do desligamento por jubramento e baixo desempenho.

INCLUIR, COMGRADs, PROGRAD e CPD se reúnem para efetivar o projeto piloto de cadastramento dos estudantes de graduação com deficiência. O projeto prevê a possibilidade de a pessoa se autodeclarar PcD e solicitar o serviço de acessibilidade de que necessita.

Articulação com a PROGESP e EMA (Equipe Multiprofissional de Acessibilidade) para assessoramento quanto às questões relacionadas ao acompanhamento de servidores ingressantes com deficiência. A ênfase se dá nos aspectos atitudinais que se expressam nos locais que irão receber esses servidores.

Reunião com a Universidade Autônoma de Barcelona para possibilitar a cooperação entre as universidades sobre acessibilidade para pessoas com deficiência.

Projeto Constelações: o Planetário Acessível - criação de recursos de acessibilidade, por meio de imagens táteis das constelações para que visitantes cegos tenham acesso.

Participação do INCLUIR no jornal “Tamo Lá” divulgando informações sobre a política de acessibilidade disponível aos estudantes da universidade.

Participação do INCLUIR em reportagem sobre inclusão para a rádio da universidade no programa

“Acontece na UFRGS”.

Articulação do INCLUIR com escola de ensino fundamental da rede municipal para visita institucional, possibilitando a troca de experiências entre educação básica e superior no atendimento das demandas de acessibilidade e inclusão.

Articulação com setor da universidade para assessoria na área da fonoaudiologia, buscando construir o apoio a demandas singulares advindas do corpo discente.

Articulação com a EDUFRGS (Escola de Desenvolvimento) para garantir a oferta de capacitações ao corpo técnico e docente da universidade com condições de acessibilidade.

Articulação de espaço de debate e investigação para a construção e registro de sinais em Libras, agregando professores, estudantes surdos e intérpretes de Libras. Tal articulação tem sido fomentada visando o aprimoramento do trabalho na área de Libras e as informações acessadas pelas pessoas surdas nas mais diversas especificidades acadêmicas.

Participação do INCLUIR no Fórum das Comissões de Graduação (FORGRAD) objetivando tratar junto aos coordenadores de cursos os aspectos de inclusão e acessibilidade necessários no âmbito do ensino e da prática pedagógica, sendo estes planejados e executados na unidade de ensino.

Desenvolvimento do Projeto de Extensão com a promoção de mesas redondas mensais em articulação com o COEPEDE, discutindo e fomentando estratégias para a consolidação da política no âmbito do estado do RS.

Participação do INCLUIR no Portas Abertas, evento anual que possibilita o contato com a sociedade civil, especialmente os secundaristas, divulgando os serviços e materiais e dialogando com as pessoas externas sobre inclusão na educação superior.

Encontros entre INCLUIR/UFRGS e IFRS com troca de experiências no atendimento das demandas de acessibilidade nas instituições. A ação veicula o relacionamento com a sociedade em geral por tratar de um trabalho público voltado ao atendimento dos estudantes das instituições.

Participação do INCLUIR no Fórum de bibliotecas e comunicado à Pró-reitoria de Planejamento e Editora, tratando do artigo 68 da LBI que versa sobre o impedimento de participação em licitações de editoras que não oferecem sua produção também em formatos acessíveis. Esta ação foi necessária diante do Termo de Ajustamento de Conduta estabelecido pelo Ministério Público Federal (relação com o acesso à informação).

Reunião entre INCLUIR, Centro de Processamento de Dados e Secretaria de Comunicação para tratar da acessibilidade no conteúdo transmitido pela tv, rádio e internet.

Promoção do primeiro encontro das pessoas com deficiência da universidade, objetivando dar ênfase ao protagonismo do coletivo no espaço universitário (denominado Coletivo de Pessoas com Deficiência Adriana Thoma - UFRGS).

Representação da universidade, através de servidora do INCLUIR, no COEPEDE, estreitando os vínculos com a sociedade civil organizada e movimentos sociais.

Articulação e criação de um coletivo interinstitucional entre entidades representativas das pessoas com deficiência e universidade/INCLUIR com o objetivo de estabelecer uma linha de diálogo entre a sociedade civil organizada e a universidade.

Reuniões ampliadas com Comgrads, objetivando avaliar coletivamente os processos inclusivos nos cursos onde há estudantes com deficiência matriculados.

Reunião pedagógica docente do curso de Serviço Social para dialogar sobre acessibilidade pedagógica.

Visita técnica ao Museu da UFRGS com orientações sobre acessibilidade cultural.

Participação em mesa redonda no Centro Cultural da CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) sobre acessibilidade e a terceira idade.

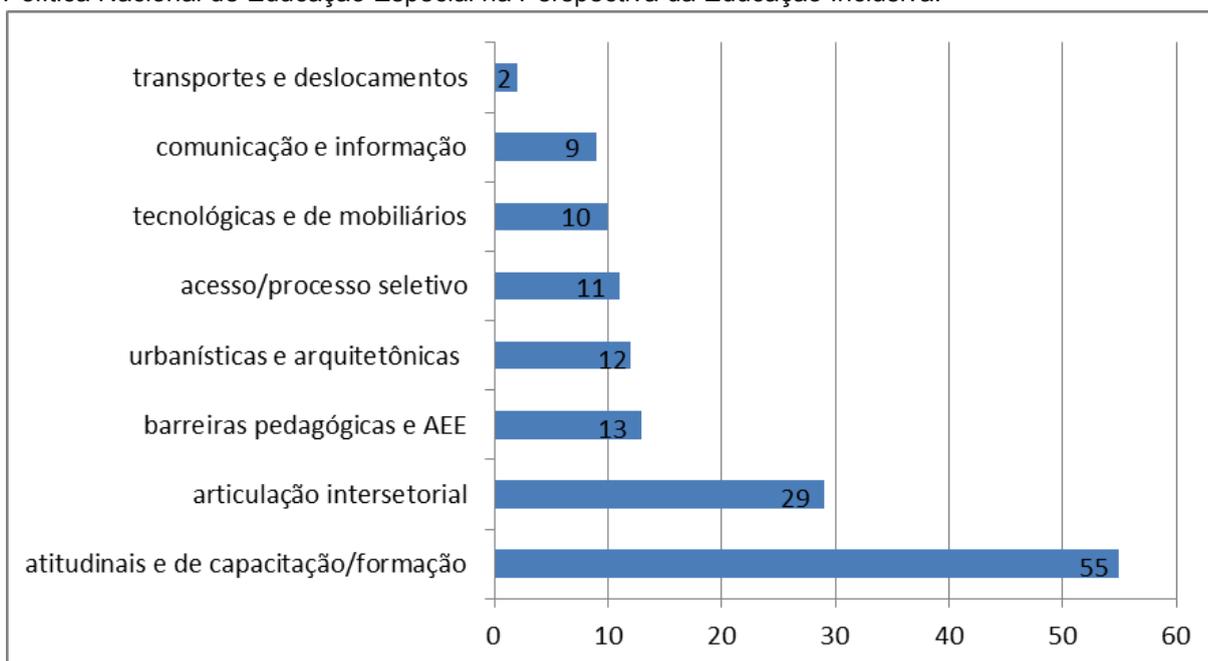
Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico abaixo representa o quantitativo de ações identificadas por eixos.

Gráfico 4<sup>26</sup> - Atividades do INCLUIR UFRGS conforme barreira e/ou relação com os objetivos da

<sup>26</sup> [Descrição do gráfico 4] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com as seguintes barreiras e/ou objetivos da PNEEPEI, de cima para baixo: transportes e deslocamentos; comunicação e informação; tecnológicas e de mobiliários; acesso/processo seletivo; urbanísticas e arquitetônicas; barreiras pedagógicas e AEE; articulação

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: elaborado pela autora.

O relatório INCLUIR 2014b repete muitas das ações registradas no relatório de 2014a, assim como os relatórios 2015b e 2015c muitas das ações registradas no relatório 2015a. As ações repetidas, por serem de caráter contínuo, foram contabilizadas uma única vez. Notou-se que, a partir dos relatórios de 2017, os documentos são mais sucintos que os do período de 2014 a 2016, o que pode estar relacionado ao fato de comporem um documento maior da instituição. Nesse sentido, observou-se que os documentos que compõem o PDI objetivam demonstrar o compromisso institucional com a inclusão e acessibilidade sem, contudo, detalhar as atividades desenvolvidas para isso.

A respeito da composição da equipe, os relatórios apontam acréscimo no quantitativo conforme vai aumentando o tempo de existência do setor. Notou-se também a reivindicação do INCLUIR por profissionais específicos, como no caso do revisor Braille e do tradutor e intérprete de Libras. Ainda que tenha sido possível

---

intersectorial; atitudinais e de capacitação/formação. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60. Há oito barras azuis que partem de cada item do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra refere-se a transportes e deslocamentos e indica a quantidade 2; a segunda barra refere-se a comunicação e informação e indica a quantidade 9; a terceira barra refere-se a tecnológicas e mobiliários e indica a quantidade 10; a quarta barra refere-se ao acesso/processo seletivo e indica a quantidade 11; a quinta barra refere-se a urbanísticas e arquitetônicas e indica a quantidade 12; a sexta barra refere-se a barreiras pedagógicas e AEE e indica a quantidade 13; a sétima barra refere-se a articulação intersectorial e indica a quantidade 29; a oitava barra refere-se a atitudinais e de capacitação/formação e indica a quantidade 55.

notar o aumento de profissionais em termos de número e cargos específicos, o relatório de autoavaliação institucional de 2020 expressa a insuficiência de equipe capaz de atender a totalidade das demandas, reportando pedidos reprimidos, como os de tradução e interpretação em Libras, sinalizando prejuízo na acessibilidade comunicacional.

Este mesmo relatório aponta que a equipe interdisciplinar do setor conta com poucos profissionais, sinalizando a relevância de dispor de profissões específicas para a promoção da acessibilidade informacional, como o transcritor em Braille e o audiodescritor. O relatório expõe que a equipe de trabalho reduzida é uma fragilidade importante na efetivação de ações inclusivas mais amplas, pois a capacidade de propor, organizar e realizar atividades que visem desenvolver uma cultura de acessibilidade está diretamente relacionada aos recursos humanos (Relatório INCLUIR 2020).

Na pesquisa desenvolvida por Vilaronga *et al.* (2021) sobre os Núcleos de Apoio à pessoas com necessidades educacionais específicas em Institutos Federais de São Paulo, é apontada a ausência da figura do educador especial, dificultando o êxito de atividades específicas, como as ações relacionadas às adaptações pedagógicas. As pesquisadoras ressaltam a importância do professor de educação especial na oferta de apoio ao docente da sala de aula, orientando sobre como atuar com as especificidades educacionais dos estudantes (*Ibid.*).

Nos relatórios do NInA e do INCLUIR este profissional também não foi identificado nas equipes, o que pode comprometer o desenvolvimento de ações pedagógicas que considerem as especificidades educacionais dos estudantes atendidos. Profissional também capacitado para tal especialidade é o pedagogo, profissional não identificado na equipe do INCLUIR.

A falta de recursos humanos nos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais da região nordeste do país foi verificada na pesquisa de Saraiva (2015). A insuficiência de recursos humanos também é apontada nos estudos de Soares (2015) e Perinni (2017) acerca dos Núcleos de Acessibilidade de Institutos Federais, retratando um importante desafio para a atuação dos Núcleos de Acessibilidade.

Além destes estudos, a pesquisa de Damasceno (2018) sobre o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) concluiu que a baixa alocação de recursos financeiros e o número insuficiente de profissionais constituem-se em importantes desafios para a consolidação da política de

acessibilidade na instituição. Também na investigação de Moreira *et al.* (2022) o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) apontam a insuficiência de técnicos e professores nos setores que, somada ao elevado número de atendimentos e à complexidade das demandas, amplificam os desafios existentes.

Em estudo realizado com os Núcleos de Acessibilidade de quatro universidades da região sul do país, Brizolla e Martins (2018, p. 145) concluem que, numa análise geral, “pode-se depreender que os Núcleos ainda estão em fase de demandas e conquista de vagas específicas para o setor, em franca consolidação de equipes [...]”. O fato de as diretrizes da educação especial no ensino superior não contarem com indicação de quantos e quais profissionais devem compor as equipes de atendimento pode favorecer a variabilidade em termos quantitativos e de áreas de conhecimento que integram os Núcleos de Acessibilidades, como já denotado em pesquisas anteriores sobre estas estruturas.

Sobre o quantitativo de pessoas atendidas pelo INCLUIR, os relatórios analisados revelam um total de 61 pessoas atendidas - informação mais recente contida no relatório 2017a. Em conjunto os relatórios retratam o seguinte histórico quantitativo sobre o atendimento às pessoas atendidas: 1 em 2008, 19 em 2009, 28 em 2010, 36 em 2011, 30 em 2012, 28 em 2013, 33 em 2014, 61 em 2017. No site do INCLUIR, consultado em 07 de agosto de 2023, não há informações sobre a quantidade de pessoas atendidas pelo setor.

Em relação à quantidade de pessoas atendidas por segmento, foi possível apurar o seguinte: 38 estudantes, 12 técnicos administrativos e 11 docentes, conforme relatório 2017a. No site do INCLUIR, consultado em 07 de agosto de 2023, não há informações sobre a quantidade de pessoas atendidas por segmento. Vale registrar que o quantitativo de pessoas atendidas pelo INCLUIR difere-se do quantitativo de pessoas com deficiência presentes na instituição.

Os documentos analisados do INCLUIR indicam crescimento no número de pessoas atendidas, acompanhando o aumento de matrículas de pessoas com deficiência conforme o avanço dos anos. Ainda que se possa inferir que tal realidade seja consequência de políticas educacionais inclusivas, do aparato normativo na área, como a lei da reserva de vagas (Lei nº 13.409/2016), e da promoção de ações institucionais que favorecem a ampliação do público, também é possível pensar que

o aumento de pedidos relacionados à acessibilidade reflete a constância de barreiras no contexto universitário.

Nesse sentido, Silva e Oliveira (2019) demarcam a necessidade de reverter o seguinte cenário: os alunos com deficiência, ao ingressarem nas IFES, necessitam constantemente reivindicar condições e recursos específicos para atender as suas necessidades, já que se deparam com espaços não inclusivos que precisam de revisão e adaptação. Corroborando com as autoras sobre a necessidade de inversão desse panorama, considera-se primordial uma virada cultural em que as atitudes inclusivas sejam as primeiras a serem percebidas pelas pessoas com deficiência.

O Censo da Educação Superior 2021 confirma o aumento de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação: em 2016 foi 0,45% em relação ao total de matrículas em cursos de graduação, 2017 0,46%, 2018 0,52%, 2019 0,56%, 2020 0,64% e 2021 0,71% (INEP, 2022).

No estudo de Oliveira e Magalhães (2019, p. 9) também foi possível perceber significativo aumento no número de estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Acre (UFAC): em 2015 a instituição contava com “156” alunos, em 2016 com “214”, em 2017 com “279”.

Embora se possa comemorar o aumento da inserção de pessoas com deficiência no ensino superior, o percentual de matrículas desse público ainda é bastante tímido em comparação ao total de matrículas no ensino superior, não tendo alcançado sequer 1%. Além disso, os estudos estatísticos sobre a população brasileira apontam que, no âmbito da educação, trabalho e renda das pessoas com deficiência, estas estão muito menos inseridas nas escolas e no mercado de trabalho do que o restante da população.

Enquanto 93,9% das crianças sem deficiência de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental, essa taxa é de 89,3% entre as crianças com deficiência na mesma faixa etária. O número fica menor entre pessoas mais velha: 71,3% das pessoas com deficiência entre 11 e 14 anos frequentam o ensino fundamental, contra 86,1% das pessoas sem deficiência.

Já no ensino médio, a taxa de frequência é de 54,4% entre as pessoas com deficiência de 15 a 17 anos, contra 70,3% das pessoas sem deficiência. No ensino superior, na faixa entre 18 e 24 anos de idade, a frequência é de, respectivamente, 14,3% e 25,5%.

No mercado de trabalho, o acesso é ainda menor [...]. O nível de ocupação é de 26,6% entre as pessoas com deficiência, contra 60,7% entre a população brasileira total (IBGE, 2023).

Conforme denota o IBGE, quanto maior o nível de escolaridade, menor é a inserção da pessoa com deficiência na educação e, como se sabe, há relação direta entre escolaridade e inserção no mercado formal de trabalho e renda, colocando em evidência a relevância social da inclusão das pessoas com deficiência no campo da educação com condições de permanência e conclusão dos níveis de escolaridade.

Na indicação do quantitativo de pessoas atendidas pelo INCLUIR, notou-se que esta informação está acompanhada da indicação da especificidade do público alvo da educação especial (pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Ao qualificar o público alvo da educação especial, Gonçalves (2017) assim o define:

I - alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - alunos com transtornos globais do desenvolvimento (substituído pelo transtorno do espectro autista a partir do DSM V): aqueles que apresentam algum quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, arte e criatividade (p. 13).

Ressalta-se que as deficiências presentes<sup>27</sup> na apuração do Censo da Educação Superior 2021, em relação ao total de matrículas do público da educação especial em cursos de graduação em 2021 (63.404 matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), são: deficiência física com 20.206 matrículas; deficiência visual - baixa visão com 20.172; deficiência auditiva com 7.910; deficiência intelectual com 7.141; transtorno global do desenvolvimento com 4.018; cegueira com 3.484; surdez com 2.592; altas habilidades/superdotação com 2.146; surdocegueira com 318 (INEP, 2022).

Além disso, observa-se que os atendimentos realizados pelo INCLUIR englobam uma gama de outras diversidades, como no caso de transtornos de aprendizagem, por exemplo, a dislexia e o transtorno de déficit de atenção e

---

<sup>27</sup> Os alunos com deficiências múltiplas foram contabilizados em mais de uma categoria, explicando, assim, a diferença na soma entre as deficiências e o total de matrículas no ensino superior.

hiperatividade (TDAH). Além disso, condições de saúde específicas como sequelas de doenças, acidentes e traumatismos, mobilidade reduzida por esclerose múltipla, artrite reumatóide ou outra patologia, sondagem vesical de alívio, perda de memória recente devido a trauma crânio-encefálico, também são condições vivenciadas pelo público atendido, denotando a multiplicidade de diversidade que se valem da acessibilidade.

Sobre isso, o Programa Incluir define como público alvo das ações dos Núcleos de Acessibilidade nas IES as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação sem, contudo, impedir que outras diversidades beneficiem-se dos serviços e recursos de acessibilidade.

Dessa forma, a amplitude do público alvo vai além do definido pelo Programa Incluir, indo ao encontro do que preza o AEE, segundo a PNEEPEI.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica [...] promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos **e outros**, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008) (grifos nossos).

Pôde-se observar, através dos relatórios do INCLUIR, que a instituição tem considerado o disposto na PNEEPEI ao não restringir o atendimento somente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades superdotação.

Outras pesquisas sobre as pessoas atendidas por Núcleos de Acessibilidade em universidades brasileiras também apontam a variedade de diversidades que compõem o quadro de atendimentos dos setores, como no caso da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) declara atender além de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “distúrbios de dislexia, disgrafia, discalculia, TDAH, transtorno afetivo bipolar, esquizofrenia, entre outros” (Oliveira; Magalhães, 2019, p. 11-12).

Acerca das ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas, o INCLUIR informou nos relatórios que esta dimensão da acessibilidade não é de seu

escopo de atuação e, por isso, orienta que tais demandas sejam remetidas às unidades acadêmicas e administrativas das quais as pessoas com deficiência estão vinculadas. Estas, por possuírem a competência de encaminhamento, solicitam junto aos setores com responsabilidade direta pela execução, como a SUINFRA, responsável pelas obras na instituição. Por vezes o INCLUIR acaba acompanhando essas demandas pela proximidade que possui junto às pessoas com deficiência e, por isso, disponibilizou nos relatórios um conjunto de informações sobre instalações, adaptações e obras que envolvem a acessibilidade nas estruturas.

Até o momento da análise documental, pôde-se notar que a UFRGS indicou um conjunto menor de adaptações para a acessibilidade arquitetônica em relação à UNIPAMPA, ficando esta dimensão em quarto lugar em maior volume entre as oito dimensões analisadas, conforme demonstrado no gráfico 4 sobre as atividades da UFRGS. Na UNIPAMPA a dimensão da acessibilidade arquitetônica ficou em segundo lugar de maior volume de ações entre as oito dimensões verificadas, conforme gráfico 3.

De modo conjunto destacam-se as ações pontuadas pelas duas instituições (UFRGS e UNIPAMPA): corredores de circulação amplos; salas de aula com portas largas para acesso de cadeirante; sanitários adaptados; aquisição e instalação de elevadores; salas de aula e setores administrativos e acadêmicos (biblioteca, laboratório, coordenação de curso) em andar térreo; espaços cobertos de circulação; rampas de acesso; piso tátil; teclas em Braille no elevador; instalação de barras de apoio em sanitários; instalação de puxador horizontal em sanitários para cadeirantes; colocação de corrimão em rampas; adaptação de apartamentos da colônia de férias; instalação de placas de sinalização com acessibilidade.

Observa-se que estas ações presentes nos relatórios das instituições referem-se a alguns espaços, unidades acadêmicas/administrativas e campus, diferenciando-se de uma acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes de cada campus das instituições. Por isso, ainda que sejam importantes ações que minimizam as barreiras, os ambientes ainda inacessíveis são instrumentos de discriminação e desestímulo à participação dos indivíduos no meio social e acadêmico (SILVA, 2023).

Em consequência, a persistência de muitos ambientes inacessíveis pode, inclusive, ocasionar a evasão estudantil e esse risco ressalta a imprescindibilidade da ampliação das condições de acessibilidade arquitetônica e urbanística como

ferramenta de inclusão social nas universidades. Ampliando a análise sobre as adaptações nas estruturas físicas, Pieczkowski (2012, p. 7) afirma que elas podem beneficiar toda e qualquer pessoa, mesmo que temporariamente. Para a autora, isso alerta para o quanto todas as pessoas são suscetíveis, ou seja, “como a falada “normalidade” é uma condição tênue”.

O estudo feito pela autora junto a 13 estudantes com deficiência em uma universidade de Santa Catarina (SC) demonstra a persistência de barreiras, entre elas as de estrutura física. Os estudantes entrevistados relatam as seguintes dificuldades relacionadas à estrutura física vivenciadas na instituição em que estão inseridos: cadeira de rodas que não entra no banheiro ou então que não possibilita o fechamento da porta; rampa com inclinação inadequada ocasionando subida muito íngreme e risco de queda; falta de sinalização visual com letreiros maiores; ausência de rampas em alguns ambientes; presença de portas estreitas nas salas de aula, em setores administrativos e outros espaços como biblioteca e laboratório de informática; presença de faixas publicitárias colocadas baixas; bebedouros incompatíveis com a altura de pessoas em cadeira de rodas ou de baixa estatura; falta de elevadores; falta de rebaixamento das calçadas (PIECZKOWSKI, 2012).

O estudo de Mendes e Bastos (2016) sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná (PR) revelou que as inadequações arquitetônicas foram um aspecto de significativa frequência, situando-se em um dos maiores agentes de exclusão verificados nesta pesquisa (*apud* SILVA, 2023). Corroborando com esse dado, em estudo desenvolvido na UFRGS sobre as demandas que chegaram ao INCLUIR, os pedidos que se referem aos aspectos arquitetônicos ocuparam o quarto lugar em termos de maior volume de solicitações, entre os sete conjuntos de solicitações extraídos (CUNHA; VERDUM, 2018).

O desenho universal aplicado no campo arquitetônico e urbanístico é um conceito trazido na Norma Brasil 9050 de 2020 que:

propõe uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade. Estabelece critérios para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendam a um maior número de usuários, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária, favorecendo a biodiversidade humana e proporcionando uma melhor ergonomia para todos (ABNT, 2020, p. 138).

Segundo Pereira e Chahini (2018), no mundo contemporâneo:

o conceito de acessibilidade se assenta na filosofia do desenho universal, cuja arquitetura se inclina para a diversidade humana, considerando as múltiplas faixas etárias e objetivando, assim, responder às necessidades específicas de cada sujeito; permite, aliás, a realização de atividades do cotidiano de maneira autônoma, independente, segura e com maior conforto possível (p. 144).

Apesar de a Norma Brasil 9050 ter sido criada há 40 anos (1983) e ter passado por revisões, sendo a última atualização em 2020, ainda é comum deparar-se em sociedade com a construção de vias, prédios e demais espaços que não consideram o desenho universal, como, por exemplo, a construção de escadas em detrimento de rampas adequadas. Tal constatação relaciona-se a uma sociabilidade ainda excludente em relação à diversidade humana, retratando uma cultura de exclusão herdada de longos séculos de segregação do diferente.

Na revisão sistemática executada por Silva (2023), foi localizado um estudo que, ao utilizar a Escala de Satisfação e Atitudes (ESA), apontou a insatisfação de grande parte dos entrevistados com as condições de acessibilidade arquitetônica nas IES a que pertencem. Em outro estudo localizado pelo autor na revisão sistemática, foi concluído que a acessibilidade arquitetônica merece cuidadoso debate nas IFES da região sudeste do país (SILVA, 2023).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sobre a realidade física e arquitetônica da instituição, para 60% dos estudantes participantes do estudo a estrutura física é “regular”, seguido de “ruim” (20%), “boa” (10%) e excelente (“10%”) (PEREIRA; CHAHINI, 2018). Como se nota, 80% dos respondentes consideraram as condições de acessibilidade arquitetônicas entre ruim e regular, denotando a realidade institucional e social nos quesitos acessibilidade arquitetônica e urbanística.

No estudo desenvolvido pelas autoras, os elementos mais apontados pelos participantes foram: ausência ou inadequação de rampas, de sinalização, ou insuficiência de piso tátil; insuficiência de corrimãos; presença de meio fio em frente às faixas de segurança em detrimento de rampas; acomodações inacessíveis nas paradas de ônibus (sem rampas, sem cobertura); calçadas desniveladas nos pátios da instituição e externas a ela (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Na avaliação das autoras, no que tange à educação superior:

infere-se que as condições de acessibilidade podem contribuir para a inclusão ou exclusão dos estudantes com deficiência. No caso da UFMA ficou evidente, a partir do relato dos sujeitos participantes da pesquisa, que a realidade física e arquitetônica da instituição pode até mesmo trazer implicações para a formação acadêmica (p. 144).

Assim como as autoras, compreende-se que as condições de acessibilidade, entre elas as arquitetônicas, podem ser determinantes na permanência, retenção ou evasão do curso. Para exemplificar isso, traz-se o relato de uma estudante cadeirante que participou do estudo desenvolvido na UFMA: “eu estou desde o primeiro período falando que o meu prédio não tem elevador e nem rampa e que eu não posso acessar os laboratórios e que eu estou ficando prejudicada quanto a isso” (PEREIRA; CHAHINI, 2018, p. 150). Comumente as adaptações de estrutura física de maior complexidade de execução, como a aquisição e instalação de elevadores, são morosas e causam prejuízos irreparáveis às pessoas que vivenciam os impedimentos no contexto social e educacional.

Em muitos casos os estudantes que demandaram determinada adaptação acabam por concluir a graduação, ainda que em maior tempo devido às barreiras impostas, sem que tenham utilizado da tardia adaptação. Em 2018 ganhou repercussão o caso de um formando cadeirante da UFRGS que, após receber sugestões constrangedoras da instituição, como ser carregado no colo ou entrar pelos fundos do palco, obteve a adequação necessária para que a entrada se desse junto aos demais colegas.

Na ocasião, a instituição providenciou a confecção de rampas móveis para as escadas do salão de atos, ainda que tenha expressado barreiras atitudinais junto ao estudante nas primeiras tratativas. Este mesmo aluno já havia se formado na universidade em um curso técnico no ano de 2007, onde entrou pelos fundos na cerimônia de formatura<sup>28</sup>.

No estudo da UFMA foram apontados alguns fatos relativos à morosidade nas adaptações de estrutura arquitetônica, tais como lentidão administrativa na execução de projetos, processos demorados de empenho e licitação, restrições orçamentárias e cortes de gastos. Além disso, também foi pontuada a inviabilidade na realização de amplas adaptações razoáveis em prédios antigos devido ao maior

---

<sup>28</sup> Reportagem completa em: Aluno cadeirante da UFRGS luta para evitar entrada pelos fundos na própria formatura | Rio Grande do Sul | G1 Acesso em: 05 set. 2023.

tempo de construção e estrutura, tendo sido possível apenas a realização de adaptações pontuais nestes espaços (*Ibid.*). A dificuldade ou impedimento que a burocratização das licitações causa para a efetivação das modificações necessárias também é citada no estudo de Nogueira e Oliver (2018).

Uma sinalização feita no estudo de Vilaronga *et al.* (2021) acerca das condições de acessibilidade dos campus do Instituto Federal de São Paulo diz respeito às construções de muitos Institutos Federais no país serem novas e, por isso, já terem sido idealizadas com base nas regras de acessibilidade da ABNT, o que aproxima a instituição de cumprir o objetivo proposto.

No relato de pesquisa feito por Ciantelli e Leite (2016), elas observam que na totalidade dos 17 Núcleos de Acessibilidade analisados foram identificadas ações de estrutura física, tais como: edificação de rampas; construção de trajetos/rotas e espaços acessíveis; adequação de prédios; construção e ampliação de sanitários acessíveis; construção de barras de apoio; colocação de piso antiderrapante e tátil; instalação de lavabos e bebedouros em altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas. Muitas dessas ações também foram identificadas nos relatórios analisados até então (NinA/UNIPAMPA e INCLUIR/UFRGS) e, segundo as autoras:

todos os núcleos promovem ações de acessibilidade arquitetônica, o que faz pensar que há vários obstáculos físicos que de algum modo podem dificultar ou impedir o acesso do estudante com deficiência, de forma autônoma, ao espaço universitário. Esta situação denuncia a urgência dos ajustes arquitetônicos e físicos [...] (p. 422).

Tal realidade expõe as dificuldades e impedimentos colocados às pessoas com deficiência, especialmente ao olhar-se para o seguinte dado do Censo da Educação Superior de 2021: a deficiência física é a mais presente entre os estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, representando 20.206 matrículas em relação ao total de 63.404 matrículas no ano de 2021 (INEP, 2022). Portanto, esse dado retrata a importância da acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino.

O relatório 2017b do INCLUIR, ao constituir o eixo do desenvolvimento institucional do PDI, afirma que a implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência contribui com a consolidação da política de ações afirmativas e com a garantia de direitos à educação. Ao mesmo tempo, o documento também alerta para a fragilidade institucional para realizar modificações arquitetônicas ainda

necessárias (Relatório INCLUIR 2017b).

O relatório 2012 do NInA igualmente avisa sobre a fragilidade institucional para tornar ambientes mais acessíveis, chamando a atenção para o fato de a universidade já ter respondido a diligências solicitadas por órgãos externos. Nesse sentido, e ainda que tenha sido possível observar na UNIPAMPA e na UFRGS algumas ações de adequações de acessibilidade arquitetônicas, o relatório 2012 do NInA descreve algumas das situações sinalizadas como emergentes: desnível entre pisos, exigindo o uso de equipamento especializado ou apoio de terceiros, limitando a autonomia do indivíduo; ausência de sinalização tátil para orientação de pessoa com deficiência visual; presença de rampas com inclinação inadequada, colocando em risco de queda as pessoas usuárias de cadeiras de rodas; não atendimento às normas técnicas de acessibilidade em sanitários, bibliotecas, laboratórios de ensino, entre outros (relatório 2012). O documento referente a 2014-2018 do NInA expressa o compromisso institucional na eliminação de barreiras físicas, entre outras, conforme preconizado pela legislação acerca do tema (Relatório NInA 2014-2018).

Para o alcance desse compromisso de forma ampla, o NInA propõe, no mesmo documento, a composição de uma política institucional que abranja a acessibilidade arquitetônica, entre outras. Para o Núcleo, a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida em todos os ambientes da universidade, promovendo o direito de todos de ir e vir com autonomia. Essa garantia independe da matrícula de estudantes com deficiência na instituição. Desse modo, devem ser realizadas as adequações necessárias para que os ambientes da universidade, existentes e novos, atendam ao disposto na legislação vigente (Relatório NInA 2014-2018).

A PNEEPEI (2008) aponta o eixo da acessibilidade arquitetônica como um dos seus objetivos, sendo essa dimensão da acessibilidade afirmada também no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência e citado no documento da PNEEPEI.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica [...] (BRASIL, 2008, p. 17).

Desse modo, os Núcleos de Acessibilidade são estruturas que fomentam a

transversalidade da educação especial, buscando fazer com que o atendimento das demandas de acessibilidade sejam compartilhadas entre todos os setores da universidade. Os relatórios institucionais analisados até o momento (NInA/UNIPAMPA e INCLUIR/UFRGS) demonstram a relação das ações dos Núcleos de Acessibilidade com o alcance da acessibilidade arquitetônica, prevista na PNEEPEI (2008).

Apesar dessas demandas não serem de responsabilidade direta dos Núcleos de Acessibilidade, estes engendram esforços na articulação intersetorial na instituição para a realização das adaptações necessárias, procurando envolver diversos atores, como gestores, órgãos técnicos e setores de obras, por exemplo.

Acerca das ações referentes a barreiras de transporte e deslocamentos, ambas as instituições mostram poucas ações, sendo este eixo o de menor quantitativo de ações no INCLUIR/UFRGS e o segundo menor no NinA/UNIPAMPA, conforme gráficos 3 e 4. As ações localizadas em conjunto são: reserva de vagas nos estacionamentos para pessoa com deficiência; disponibilização de bolsistas de acessibilidade para serviço de guia vidente em deslocamentos de pessoas com deficiência visual, além de apoio para deslocamentos para pessoas cadeirantes ou com mobilidade reduzida; plataforma elevatória (RU e Biblioteca); esteira elevatória (removível) para uso em escadas.

Sobre a reserva de vagas em estacionamentos, a LBI define que:

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com comprometimento de mobilidade (Brasil, 2015, p. 45).

Nota-se a esse respeito o relato de estudantes no estudo de Pieczkowski (2012) que alertam para a ausência de reserva de vagas no estacionamento, ausência de vaga adaptada, não incluindo espaço maior que permita a mobilidade com a cadeira de rodas e/ou muito distante do acesso de pedestres.

A amplitude da acessibilidade aos transportes envolve o território da cidade onde a instituição e os campi localizam-se, mas não foram notados nos relatórios analisados menção nesse sentido, como ações de articulação com órgãos municipais para o provimento de acessibilidade em transportes urbanos, etc. Os serviços disponibilizados para apoio em deslocamentos, ainda que denotem um

esforço da instituição para garantir a circulação dos estudantes com deficiência, é uma prática que limita o exercício da autonomia dos sujeitos.

A pesquisa feita por Vilaronga *et al.* (2021) sobre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais de São Paulo identificou uma ação de articulação com instituições especializadas para a produção de tecnologias assistivas. A parceria objetiva proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social por meio da geração de protótipos relacionados à mobilidade e ao uso de veículos elétricos (Vilaronga *et al.*, 2021).

No estudo de Gonçalves *et al.* (2022), os recursos para acessibilidade em transportes e deslocamentos também foram demonstrados de forma incipiente. Na pesquisa realizada por Cunha e Verdum (2018) na UFRGS, entre sete eixos de demandas de acessibilidade recebidas pelo INCLUIR, os pedidos que se referem à acessibilidade nos transportes integram o segundo maior eixo de pedidos (eixo dos aspectos de mobilidade e arquitetônicos). Assim, verifica-se o significativo volume de demandas que envolvem a acessibilidade em transportes e deslocamentos que, portanto, reforçam a necessidade de investimentos nesta dimensão da acessibilidade, dados os poucos recursos identificados na análise documental.

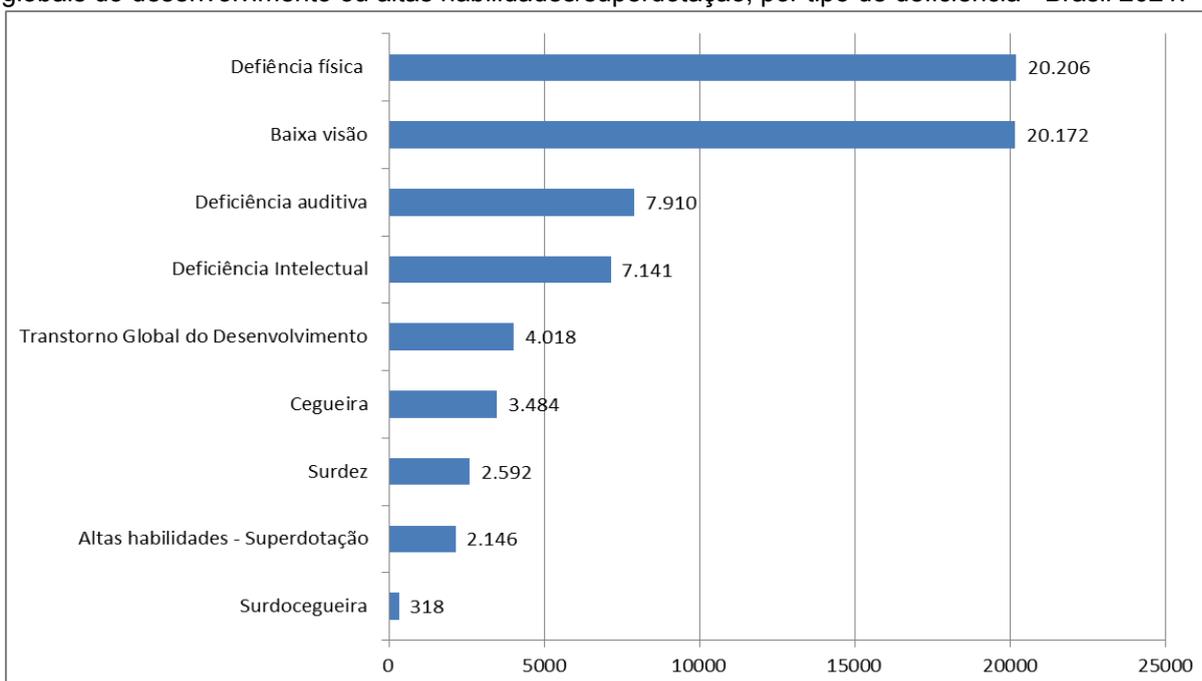
O quantitativo de estudantes com deficiência visual e física apresentado pelo Censo da Educação Superior de 2021 alerta para a necessária atenção à acessibilidade em transportes e para deslocamentos. Com deficiência física são 20.206 alunos matriculados no ensino superior brasileiro; com baixa visão são 20.172; com cegueira são 3.482; com surdo cegueira são 318 (INEP, 2022). Além desse público, pessoas com mobilidade reduzida ou vivenciando alguma situação temporária também necessitam de acessibilidade nos transportes.

No gráfico abaixo se pode visualizar a apuração do Censo da Educação Superior de 2021 com o quantitativo de matrículas por tipo de deficiência.

Gráfico 5<sup>29</sup> - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos

<sup>29</sup> [Descrição do gráfico 5] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com 9 tipos de deficiência, de cima para baixo: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento, cegueira, surdez, altas habilidades - superdotação, surdocegueira. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 5000, 10000, 15000, 20000, 25000. Há nove barras azuis que partem de cada item do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra se refere a deficiência física e indica a quantidade 20206; a segunda barra refere-se a baixa visão e indica a quantidade 20172; a terceira barra refere-se à deficiência auditiva e indica o

globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência - Brasil 2021.



Fonte: Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2022).

No estudo desenvolvido por Pletsch e Melo (2017) junto a 19 coordenadores de Núcleos de Acessibilidade de IFES da região sudeste do país, a acessibilidade nos transportes mostrou-se preocupante, pois 17 respondentes a avaliam entre ruim (4), péssima (9) e regular (4). Na pesquisa foram verificados sete eixos da acessibilidade e a relacionada aos transportes recebeu o maior número de respostas nas categorias péssima e ruim dentro a escala: péssima - ruim - regular - bom - excelente.

Assim como as ações que envolvem as adaptações em estruturas físicas, a acessibilidade nos transportes não é de competência direta dos Núcleos de Acessibilidade, pois envolve até mesmo organismos externos à universidade que se relacionam à política de mobilidade urbana. Nesse sentido, as poucas ações verificadas nos relatórios traduzem a dificuldade em operacionalizar essa dimensão da acessibilidade que também envolve equipamentos especializados, como ônibus com plataforma elevatória.

Sabe-se que muitas universidades são multicampi, possuem vasto território e,

---

quantitativo 7910; a quarta barra refere-se a deficiência intelectual indica a quantidade 7141; a quinta barra refere-se a transtorno global do desenvolvimento e indica a quantidade 4018; a sexta barra refere-se à cegueira e indica a quantidade 3484; a sétima barra refere-se à surdez e indica a quantidade 2592; a oitava barra refere-se à altas habilidades - superdotação e indica a quantidade 2146; a nona barra refere-se à surdocegueira e indica a quantidade 318.

por isso, contam com transporte próprio para deslocamentos internos. Contudo, nos relatórios analisados até o momento não foram identificadas as condições de acessibilidade nos transportes próprios das universidades.

A literatura disponível sobre os Núcleos de Acessibilidade, especialmente os artigos científicos (tabela 8), não traz informações específicas sobre a acessibilidade em transportes promovidas pelos Núcleos de Acessibilidade estudados. O que se pode observar em comum entre a análise documental desta pesquisa e a literatura disponível são as ações que envolvem tecnologias assistivas aplicadas à acessibilidade no transporte e em deslocamentos/mobilidade, como a presença, ainda que pontual, de plataformas e esteiras elevatórias em alguns campi e/ou setores, como restaurante universitário e biblioteca. Além disso, monitores/bolsistas acompanham os estudantes com deficiência em deslocamentos no ambiente universitário.

A PNEEPEI de 2008 traz explicitamente a acessibilidade em transportes como um objetivo, tendo justificado a inserção desta categoria na pesquisa da qual se poderiam verificar as ações dos Núcleos de Acessibilidade relacionadas a esta dimensão. A acessibilidade em transportes também está prevista na LBI (Lei nº 13.146/2015) e no Documento Orientador do Programa Incluir de 2013, estando esta dimensão da acessibilidade citada nos documentos normativos em razão da sua imprescindibilidade para assegurar um sistema social e educacional inclusivo.

Contudo, a Portaria Normativa nº 14 de 2007 (Programa Incluir) e o Decreto nº 7.611 de 2011 (Plano Viver sem Limite - Núcleos de Acessibilidade) não referem a acessibilidade em transportes como objetivo do Programa ou do Plano. O Programa Incluir determina quatro eixos de incentivo à acessibilidade: currículo, comunicação e informação; ações de pesquisa; ações de extensão; infraestrutura (GONÇALVES, 2017). Tal fato pode ter refletido nas poucas ações localizadas sobre essa dimensão da acessibilidade na análise documental.

Além disso, a acessibilidade em transportes não está prevista na Portaria nº 3.284/2003 do MEC que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, além do credenciamento de instituições. A acessibilidade em transportes também não é prevista no Decreto nº 9.235/2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Diante disso e dos dados apurados sobre a acessibilidade em transportes e, ainda, os relacionando aos resultados de pesquisas anteriores, denota-se a fragilidade da política de inclusão educacional na operacionalização da acessibilidade em transportes no âmbito da educação.

#### 4.6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS SOBRE AS ATIVIDADES OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DA UFSM, UNILA E CAMPUS CHAPECÓ DA UFFS

Para apresentar as atividades identificadas na UFSM, conforme roteiro de análise utilizado, demonstra-se o quadro a seguir.

Quadro 12 - Atividades da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd)/Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

<p><b>Identificação dos documentos:</b> 1 relatório anual de 2014 com 127 fl.; 1 relatório anual de 2015 com 195 fl.; 1 relatório de 2016 com 61 fl.; 1 relatório anual de 2017 com 59fl.; 1 relatório de 2018 com 59fl.; 1 relatório de 2019 com 62fl.; 1 relatório de 2020 com 32 fl.; 1 relatório em 2021 com 31fl. Foram 8 documentos analisados com um total de 626 folhas.</p>
<p><b>Universidade e setor:</b> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd): Subdivisão Acessibilidade; Subdivisão de Apoio à Aprendizagem (Ânima).</p>
<p><b>Cargo da coordenação/chefia/gestão atual (2023):</b> Conforme consulta no site em setembro de 2023: Direção da CAEd é docente; chefia do Núcleo de Acessibilidade é servidora técnica em assuntos educacionais.</p>
<p><b>Ano de criação do setor na universidade:</b> Núcleo de Acessibilidade em 2007.</p>
<p><b>Composição da equipe:</b> CAEd: 4 técnicos em assuntos educacionais, 4 psicólogos; 1 pedagoga; 3 docentes; 1 fonoaudiólogo; 1 médico clínico geral, 1 médico psiquiatra, 1 secretária executiva; 1 arquivista; 1 assistente em administração, 12 tradutores e intérpretes de Libras (conforme consulta no site da CAEd em 18/09/2023). Total de 30 servidores na equipe.</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor:</b> Histórico conforme relatórios: 2014 - o Núcleo de Acessibilidade realizou o cadastro de 27 discentes da graduação (UFSM reserva de vagas para pessoas com deficiência desde 2007), 4 estudantes da educação infantil, 1 servidor e 4 estudantes da pós-graduação (total 36 pessoas). Os registros se referem a totalidade de campus da universidade, tratando-se de uma instituição multicampi (Santa Maria, Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões). O relatório de 2022 indica um total de 905 matrículas de estudantes com deficiência (cotistas e não cotistas).</p>
<p><b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros):</b> O relatório de 2014 registra 200 estudantes em atendimento e 50 servidores. O relatório de 2022 indica um total de 905 matrículas de estudantes com deficiência, entre cotistas e não cotistas.</p>
<p><b>Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas:</b> Construção de uma via fácil em parceria com a Pró-reitoria de Infraestrutura. Em alguns prédios há a presença de rampas, elevador, espaço para usuário de cadeira de rodas, banheiros acessíveis e cadeiras para pessoas com obesidade.</p>

Entrega de almoço para pessoas com deficiência devido a barreiras arquitetônicas existentes, projeto em parceria entre Núcleo de Acessibilidade, Restaurante Universitário e Departamento de Transportes.

**Ações referentes a barreiras nos transportes e deslocamentos:**

Este eixo da acessibilidade não encontrou ações nos relatórios analisados.

**Ações referentes a barreiras de comunicação e informação:**

Tradução e interpretação de Libras: às pessoas surdas; em cursos de capacitação; em reuniões; em cursos EAD; no Salão de Inovação; em gravação de vídeo em Libras; em tradução e gravação de voz para vídeos; em acolhimento aos calouros; em seminário; em semana acadêmica de graduação; em evento de lazer; em concurso docente; em reuniões de avaliação do MEC; em solenidade de formatura; em reunião de articulação com a UNISC; em seminário de recepção aos novos servidores; na comissão de criação do curso de Pedagogia Bilíngue para Surdos; em Seminário Internacional de Políticas Públicas de Educação Básica e Superior; gravação do Hino Nacional em Libras para projeção em solenidades e demais eventos; teste de suficiência em língua estrangeira; Encontro de Técnicos em Contabilidade e em Administração; Oficina Transdisciplinar do Curso de Arquitetura e Urbanismo; Atividade de Socialização das ações de estágio supervisionado na área da surdez; Seminário Internacional sobre Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial - Inclusão: construindo redes de apoio; Programa de Aperfeiçoamento para professores de matemática do ensino médio; tradução em palestra de programa trainee; tradução e interpretação de palestra Inclusão das Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho; tradução e interpretação na roda de conversa sobre disfunção auditiva; sétimo Exame Nacional para certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras e para certificação de proficiência na tradução e interpretação de Libras; festival internacional de cinema estudantil; teste de suficiência em língua inglesa; curta metragem sobre educação fiscal; salão de inovação e empreendedorismo; simpósio de gestão de cooperativas; jornada acadêmica do centro de educação; interpretação para candidatos em seleções de pós-graduação; tradução e interpretação em defesas de trabalhos de conclusão de cursos, em banca de qualificação de mestrado e em banca de doutorado; tradução e interpretação no seminário Latino Americano de Educação Especial; encontro alusivo ao dia internacional da pessoa com deficiência; apresentação de relatório final de estágio; Atividades no ensino remoto: vídeos gravados em Libras; edição de vídeos para a inserção da janela do intérprete de Libras; legendagem de vídeos.

Apoio na elaboração e construção dos planos de aula, slides, vídeos e apostilas dos cursos de Libras.

Projeto Glossário (caráter contínuo): construção permanente de um glossário digital multidisciplinar em vídeo em Libras com sinais específicos de conteúdo abordados nas disciplinas cursadas pelos acadêmicos surdos. Exemplos de cursos que já contam com sinais específicos: arquitetura e urbanismo, educação física e engenharia da computação.

Comissão de Comunicação UFSM que trata da Política Institucional de Comunicação observando os fundamentos da acessibilidade comunicacional.

O site da instituição (UFSM) atende às exigências do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), conforme a coordenação de Comunicação Social da universidade. O site da UFSM foi avaliado pelo MEC quanto à acessibilidade e recebeu parecer excelente.

Melhorias na acessibilidade do site da UFSM junto ao Centro de Processamento de Dados.

O Grupo de Trabalho sobre o site acessível presta orientações às unidades acadêmicas e administrativas quanto às diretrizes fundamentais da acessibilidade informacional e comunicacional, que devem ser observadas em seus sítios eletrônicos.

A biblioteca presta orientações aos alunos para a realização do cadastro junto à Fundação Dorina Nowill, onde podem ser solicitadas bibliografias em pdf e/ou livro falado. A biblioteca disponibiliza lupa eletrônica, computador com Virtual Vision, Dosvox e Audacity.

Serviço de formatação, impressão e revisão de textos em Braille.

Informativos digitais e impressos foram desenvolvidos, publicados, divulgados em meio impresso e digital.

Projeto permanente de acessibilidade e inclusão "Produção de áudio textos para a educação de cegos de Santa Maria". Realização via acadêmicos leitores.

Projetos Culturais Acessíveis "Retalhos da Memória de Santa Maria". Produção de vídeo em Libras e arquivo sonoro com audiodescrição; gravação em Libras e audiodescrição de imagens do acervo fotográfico publicado nos artigos.

Comissão de audiodescrição: realização de descrição, audiodescrição e gravação de descrição em: fotografias, vídeo institucional da UFSM, brasão da universidade no site institucional, descrição do logo do Núcleo de Acessibilidade, audiodescrição do centro de convenções, audiodescrição vídeo de boas vindas a novos servidores.

Consultoria de Audiodescrição: desenvolvimento da revisão da descrição de imagens por pessoa com deficiência visual (servidor do Núcleo de Acessibilidade).

Adaptação de textos/materiais: conversão de livros para pdf pesquisável ou no word; conversão de tabelas presentes dos livros/textos para planilhas do excel; conversão de artigos e capítulos de livros originalmente em formato de imagem, para word, permitindo a ampliação da fonte ou leitura por voz sintetizada; impressão de textos em Braille; produção da versão digital do livro de Economia Pública; conversão/adaptação de slides.

GT Centro/RS de Leitura Acessível - parceria entre universidade, município e Fundação Dorina Nowill para a distribuição de livros em Braille, caracteres ampliados e áudio.

O Núcleo de Acessibilidade integra o GT Site no intuito de ampliar a acessibilidade aos portais e páginas eletrônicas da universidade como novo layout e estrutura digital que atenda às normas de acessibilidade para portais eletrônicos.

Projeto de Desenvolvimento de Revistas Digitais acessíveis no curso de Jornalismo - objetiva tornar acessíveis às revistas eletrônicas vinculadas ao curso de graduação e pós-graduação em jornalismo, atendendo às exigências sobre descrição de imagens, critérios de softwares leitores de tela, entre outros aspectos.

Comissão de apoio ao Plano de Diretrizes Institucionais 2016-2026 com vistas a tornar acessível o documento institucional, produzindo tabelas habilitadas aos leitores de tela e realizando a descrição de imagens (figuras, quadros, tabelas, gráficos, etc).

A biblioteca realizou adequação dos editais para aquisição de obras digitais observando as normativas da acessibilidade e impossibilitando a participação de editoras que não oferecem sua produção em formatos acessíveis.

A biblioteca realiza um trabalho de sensibilização para que as produções da UFSM publicadas nos repositórios digitais estejam em formatos acessíveis, assim como as produções da editora da universidade também atendem aos aspectos de acessibilidade.

Cultura acessível “Seminário Educação, Cinema e Acessibilidade” no festival internacional de cinema estudantil, promovendo a exibição de vídeos acessíveis.

Literatura acessível “Oficina e conversa sobre meus livros” durante a 45ª feira do livro de Santa Maria, promovendo roda de leitura, contação de histórias, exposição de equipamentos acessíveis, sistema Braille, uso da bengala-guia.

Elaboração de um banco de dados digital e acessível para disseminação da legislação na área dos direitos da pessoa com deficiência, em especial a aplicada ao campo da educação.

Produção de materiais instrutivos para o ensino remoto, destacando-se as adaptações para as pessoas cegas, com deficiência visual, surdas e com deficiência auditiva (acessibilidade em vídeo aulas, descrição de imagens e legendas).

#### **Ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários:**

Empréstimo ampliadores eletrônicos, notebooks e gravadores de voz.

Bancada acessível no laboratório de pneumática com versatilidade estrutural possibilitando o uso por pessoas em cadeiras de rodas, com alta ou baixa estatura, obesas, com problemas na coluna e na visão.

Projeto de extensão “Mobiliários Acessíveis” que visa identificar necessidades, elaborar projetos e executar a construção de mobiliários com acessibilidade aos estudantes.

#### **Ações referentes a barreiras pedagógicas:**

##### **Ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):**

Por se relacionarem diretamente, as ações referentes a barreiras pedagógicas e ao AEE foram aqui agrupadas.

Projeto “Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UFSM” que objetiva conhecer e favorecer os processos de produção do conhecimento de alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do AEE. O atendimento é vinculado ao Ânima e funciona em ação conjunta com o Núcleo de Acessibilidade e dispõe de: atendimentos psicopedagógicos, psicológicos, de orientação profissional, atendimento educacional especializado e acompanhamento didático pedagógico; orientações às coordenações de cursos, professores e estudantes; minicursos e seminários para a comunidade da UFSM e externa.

Atendimento Terapêutico Ocupacional - a abordagem dos atendimentos visa realizar adaptações individuais com vistas à independência na realização das atividades de autocuidado (alimentação, higiene e vestuário), mobilidade funcional (deambulação/deslocamentos), produtividade (atividades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento pessoal), tomada de decisões, autonomia, acessibilidade arquitetônica e atitudinal, adequação postural e empoderamento nas atividades cotidianas.

Constituição da Comissão de Aprendizagem da UFSM que atua na compreensão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes, planejando ações que tenham como finalidade a minimização dessas dificuldades, assim como o desenvolvimento de ações junto às coordenações de curso e demais instâncias da universidade, auxiliando na minimização da repetência, evasão e jubramento.

Monitorias acadêmicas (55 bolsas em 2015) (33 bolsas em 2016)

Aquisição de materiais pedagógicos - kits de avaliação psicológica: Wais III - Escala de Inteligência Wechsler para adultos, Wais III - Protocolo Registro geral, Wais III - Protocolo procurar símbolos.

Programa de Apoio Didático Pedagógico com monitoria nas áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia.

Monitorias de português, matemática, química e física para estudantes surdos vinculados ao Programa de Apoio Didático-pedagógico.

Grupo de Apoio com monitorias permanentes de física, química e matemática.

Comissão de Acessibilidade: de caráter permanente, discute no âmbito da universidade questões relacionadas à acessibilidade educacional, tais como: adaptação dos cursos às necessidades e possibilidades dos estudantes com deficiência, a dilatação ou aceleração dos prazos para conclusão dos cursos, fornecimento de tecnologias assistivas, adaptações de materiais de aula. Discute também questões relacionadas a acessibilidade profissional: acessibilidade em concursos públicos, aferição/verificação da condição de deficiência, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para o desempenho das atividades laborais.

Projeto Redes de Aprendizagem - acompanhamento pedagógico de estudantes em caráter preventivo e de acompanhamento dirigido onde se constata problemas no aprender.

Projeto “Desempenho de Estudantes Surdos” - oferta de suporte pedagógico através de educadores especiais e pedagogos, incluindo a matrícula orientada em cada semestre e o planejamento dos semestres, estimulando a permanência e prevenindo a evasão.

Projeto “Desempenho acadêmico e apoio pedagógico para estudantes surdos da UFSM usuários de Libras” - identifica os desafios de aprendizagem e desenvolve estratégias de apoio e acompanhamento pedagógico.

Atendimento Fonoaudiológico - atendimentos individuais com terapia fonoaudiológica buscando propiciar uma melhora na comunicação a partir do estabelecimento de um plano terapêutico individual. Estimulação da linguagem (compreensiva e expressiva) nas modalidades oral e escrita, exercícios miofuncionais orais e estimulação das habilidades auditivas.

Professora da educação especial, bolsistas de graduação, de pós-graduação e do curso de Educação Especial inseridos na unidade de educação infantil da UFSM para atender as demandas pedagógicas, priorizando o atendimento educacional especializado de 12 crianças acompanhadas. São realizados planejamentos coletivos entre professores regentes e educadores especiais em dois âmbitos: o ensino colaborativo e o AEE na sala de recursos multifuncionais.

Orientações às coordenações de curso e professores durante a pandemia e aulas remotas: orientações quanto à acessibilidade para estudantes surdos e com deficiência auditiva no moodle; orientações quanto a acessibilidade em transmissões ao vivo e em vídeos gravados; orientações didático-pedagógicas para a promoção da acessibilidade para casos específicos dos estudantes em atendimento no setor.

#### **Ações referentes a barreiras atitudinais:**

#### **Ações de capacitação/formação para a comunidade universitária:**

Por possuírem relação direta entre as barreiras atitudinais e as ações de capacitação/formação, elas foram aqui agrupadas.

Capacitação interna:

1º Fórum Regional de Discussões Políticas: desafios do tradutor e intérprete de Libras.

Participação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (anualmente).

Seminário “Práticas Pedagógicas e Pesquisa e Educação Especial”.

Seminário “Flashes dos espaços e tempos da educação de surdos: diálogos e experiências”.

Seminário “Qualidade de Vida das Pessoas com Autismo: saúde, diagnóstico, tratamento e

educação”.

Participação no “VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial”.

Participação no “Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas”.

Participação no “Seminário de recepção para os novos servidores docentes e técnicos administrativos”.

Participação no Seminário de Assistência Estudantil.

Participação no IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras.

I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: conjugando igualdade e diferença como condição para assegurar o direito ao direito.

Mostra de Trabalhos de Conclusão do Curso Avançado em Audiodescrição.

Curso teórico prático de Interpretação de Libras: diversos contextos, diversas atuações.

Seminário de Acessibilidade na Universidade.

Experiências surdas - Políticas e práticas - Congresso Internacional

Curso de Capacitação em Planejamento Acadêmico.

Encontro Paranaense de tradutores e intérpretes Libras e guia-intérprete de Libras.

Seminário interno - Seminário Interno da Equipe Interdisciplinar do Núcleo de Acessibilidade e Ânima.

Capacitação para a comunidade universitária:

Cursos: Libras básico; Libras Intermediário; Libras avançado; audiodescrição;

Encontro Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior.

Seminário de Acessibilidade.

Minicursos: Acessibilidade na Educação Superior e “Acessibilidade como prática no Ensino Superior”.

Oficina “Acessibilidade na Educação Superior”.

Realização da palestra “Acessibilidade na Educação Superior”.

Eventos realizados: Altas habilidades/superdotação; Acessibilidade como prática no ensino superior; TDAH: conceitos e mitos; Estudantes com Altas habilidades/superdotação: como reconhecê-los?; Tenho um aluno com Altas habilidades/superdotação e agora? reflexões sobre o atendimento educacional a estes estudantes.

Projetos de Extensão (caráter contínuo): Curso de Formação para Inclusão Educacional objetiva o desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas à discussão dos processos de inclusão educacional. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação que visa capacitar professores, em nível de aperfeiçoamento, com competência pedagógica e metodológica para realizar o atendimento educacional especializado. Seminário Interdisciplinar de Formação com o objetivo de promover um espaço de discussão e avaliação das ações promovidas pela CAEd. Programa Institucional Libras On que objetiva promover a interação entre ouvintes e surdos que se comunicam em Libras, também ofertando cursos de Libras básico, intermediário e avançado. Audiodescrição: traduzindo imagens em palavras.

Ações realizadas aos servidores e estudantes visando melhor desempenho no trabalho e acadêmico. Colaboração e auxílio no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, tais como: trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, denominado como apoio didático-pedagógico a discentes e servidores Em 2015 o Núcleo de Acessibilidade colaborou com nove trabalhos acadêmicos. Em 2016 com 31.

Participação em disciplinas (aulas) para divulgar as ações exercidas em prol da acessibilidade.

Roda de conversa sobre inclusão objetivando promover o diálogo a respeito dos processos de inclusão.

Atividade sobre orientação e mobilidade junto ao estágio de terapia ocupacional.

Minicurso “Práticas Inclusivas: acessibilidade atitudinal”.

Produção bibliográfica do Núcleo de Acessibilidade: Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior, organizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Ânima (Pavão, 2015). Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade (Pavão *et al.*, 2015).

Palestra de apresentação do Núcleo de Acessibilidade e Ânima no Colégio Politécnico da UFSM.

Palestra “Mudanças e adaptações curriculares em tempos de inclusão da educação superior”.

Palestras sobre Língua de Sinais.

Palestras sobre dislexia.

Mesa de discussão “Função/atuação das Pró-reitorias frente aos processos de aprendizagem e acessibilidade na universidade”. Relação com a adaptação pedagógica e AEE.

Mesa de discussão “Atuação da equipe interdisciplinar para a aprendizagem na universidade”.

Evento “Acessibilidade e Políticas Públicas de Inclusão”.

Palestras para informação e conhecimento da temática da inclusão.

Diálogo nas turmas de alunos surdos com orientações para o relacionamento.

Diálogo com docentes que possuem estudantes surdos nas turmas para orientações e esclarecimentos sobre as questões que podem prejudicar o desempenho acadêmico. Distribuição de folders informativos sobre essa questão.

Minicurso com orientações sobre o melhor desempenho dos estudantes e sobre o olhar do professor para os estudantes de suas turmas no sentido de identificar possíveis dificuldades.

Encontro acadêmico: Dia Nacional do Surdo.

Encontro entre surdos e tradutores e intérpretes de Libras: a função do tradutor e intérprete de Libras e as vivências do acadêmico surdo na UFSM.

Encontro alusivo ao Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.

Encontro Acadêmico: Dia Mundial do Surdo.

Capacitação de servidores do Núcleo de Tecnologia Educacional sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência junto a coordenação geral do Programa Anual de Capacitação Continuada.

Apoio nas atividades do PBID - subprojeto educação especial: Projeto Acessibilidade: recursos de tecnologias assistivas no laboratório de pneumática do colégio de técnico industrial de Santa Maria; roda de conversa: danças, basquete e handebol em cadeira de rodas e corrida adaptada do Projeto Dançando Diferente; roda de conversa: natação para pessoas com deficiência - Programa Piscina Alegre; oficina: tecnologia assistiva e inclusão durante o seminário institucional do Pbid; oficina: contação e adaptação de clássicos infantis durante o seminário institucional do Pbid;

Mesa redonda “Entrou e agora?” promovida durante o Encontro dos Núcleos de Acessibilidade promovido pela UFPEL.

Mesa redonda “O sujeito com altas habilidades/superdotação na educação superior: políticas e práticas pedagógicas”.

Seminário de Políticas Públicas e Ações Afirmativas.

Seminário Latino-Americano de Educação Especial.

Painel “Inclusão e acessibilidade: troca de experiências com IFES” promovido na UFCSPA.

Encontro “Orientações aos coordenadores de curso da UFSM: ingresso e permanência dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFSM”.

Eventos temáticos: “O estudante surdo e a função do tradutor intérprete de Libras”; “Autismo: definições, categorias, conceitos e aprendizagem”; “Adaptação de materiais para pessoas cegas”; “Deficiência visual: conceitos e recursos pedagógicos”; “Sistema colaborativo de audiodescrição”; “Acessibilidade digital”.

Palestras: “Inclusão na educação superior e inclusão/acolhimento de pessoas com deficiência na universidade” realizada na UFFS Campus Chapecó. “Acessibilidade em eventos”. “Panorama de Políticas de Reservas de Vagas para Pessoas com Deficiência”. “Acessibilidade, Vivência e empatia: a UFSM realmente é para todos?”; “Inclusão e trabalho: possibilidades para pessoas com deficiência”, durante o seminário Pessoa com Deficiência: trabalho e inclusão; “Deficiência Visual e Tecnologias Assistivas” no Instituto Federal Farroupilha. Capacitação abrangendo público externo “Disfunção visual e recursos de acessibilidade”; “Dinâmica de apropriação de sistema alternativo de acessibilidade em espaços urbanos”; “Acessibilidade nos mobiliários” abordando a NBR9050 em mobiliários de uso coletivo; “Acessibilidade espacial” para a avaliação de espaços urbanos e institucionais, incluindo a NBR 9050 quanto à acessibilidade em edificações, mobiliários e espaços, prevenção de incêndios, pisos táteis e brinquedos acessíveis; “A importância da acessibilidade na inclusão de servidores com deficiência”, ocorrida na semana do servidor público; “Acessibilidade no curso de recepção e integração de novos servidores”; “Práticas Inclusivas: uma realidade a ser construída”; “Acessibilidade no Ensino Superior”; “Travessias na UFSM: discutindo sobre deslocamento de pessoas na UFSM e a necessidade de garantir a segurança de pessoas pedestres e embarcadas em veículos”; “Fotografia e acessibilidade na UFSM”; “A biblioteca universitárias e suas funcionalidades”; “O Núcleo de Aprendizagem, permanência e conclusão do curso do estudante universitário”; “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades”;

Realização de estágios do curso de Terapia Ocupacional da UFSM no Núcleo de Acessibilidade.

Projeto Deficiência Visual e Acessibilidade: do sistema Braille às Tecnologias Assistivas com a promoção do curso “Aspectos pedagógicos e metodológicos para o ensino de crianças com deficiência visual”.

Oficina de Leitura Inclusiva na 44ª Feira do Livro de Santa Maria.

Eventos com participação do Núcleo de Acessibilidade: Seminário de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência de Santa Maria; Feira de Acessibilidade de Santa Maria; Desfile de Moda Fashion Inclusivo; Fórum Estadual de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação; Seminário de Educação Especial e Seminário Latinoamericano de Educação Especial; Adapta, Esporte e Dança.

Projeto de pesquisa “Curso de aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado para estudante com altas habilidades/superdotação”, capacitando educadores de escolas da rede municipal de Santa Maria.

Projeto de extensão “Curso de formação para a inclusão educacional” - curso em oito módulos tendo como público os servidores da UFSM.

Projeto de Extensão “Cegueira e baixa visão: inclusão, acessibilidade e recursos de tecnologia assistiva” objetivando ampliar conhecimentos e experiências de professores, acadêmicos e demais servidores.

Eventos on line durante aulas remotas: O estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior; II Workshop - Saberes e estratégias para a inclusão de alunos surdos na educação superior; Deficiência auditiva na educação profissional e superior: alternativas e adaptações pedagógicas; Noções básicas sobre surdos e a Libras; Estratégias para o AEE remoto na educação tecnológica e superior; Deficiência visual na educação profissional e superior: alternativas e adaptações pedagógicas; Como ser assertivo em tempos de comunicação digital; Adaptação de materiais didáticos para alunos com deficiência visual; acessibilidade e deficiência visual: a importância da descrição de imagem e da audiodescrição; Dificuldades e transtornos de aprendizagem na educação profissional e superior: alternativas e adaptações; Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e superior: alternativas e adaptações pedagógicas; Deficiência Intelectual na educação profissional e superior: alternativas e adaptações pedagógicas.

Rodas de conversa on-line: Inclusão da educação superior: um processo para todos?; O surdo na educação superior e o contexto da atuação do intérprete de Libras; Compartilhando experiências sobre inclusão no Colégio Politécnico da UFSM.

Mesa redonda virtual “Inclusão e permanência no ensino superior: vamos fazer acontecer?”.

Palestra virtual “Inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica: alternativas e possibilidades para a docência remota”.

**Ações referentes ao acesso (processo seletivo):**

Tradução e Interpretação em Libras em prova de seleção em Programa de Pós-graduação.

Ação de capacitação para a Comissão de Verificação da Confirmação de Vaga do Vestibular sobre as especificidades da avaliação biopsicossocial da deficiência.

Participação de servidores do Núcleo de Acessibilidade na Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico.

Participação de servidores da CAEd na equipe multidisciplinar para a avaliação da condição de deficiência aos servidores nomeados em concurso público.

Parceria com a Pró-reitoria de Pós-graduação para o atendimento dos pedidos de atendimento especial aos candidatos com deficiências nos processos seletivos de vários Programas de Pós-graduação.

**Ações de articulação intersetorial na implementação da política:**

Parceria com o projeto Integrar da RBS que visa à captação e desenvolvimento de pessoas com deficiência em diversas áreas da empresa.

Articulação com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade da UFSM para agregar conhecimento e dados para o projeto de implantação de um Núcleo de Acessibilidade na UFOPA.

Visita de servidores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para conhecer a funcionalidade do Núcleo de Acessibilidade, os tipos de atendimento, os materiais adaptados e demais serviços com a finalidade de estruturação de um setor na UFFS para suprir as demandas de alunos com alguma deficiência.

Articulação entre UFSM e FADERS com o objetivo de apresentar o projeto da Central de Interpretação de Libras e de proposta de estabelecimento de convênio com a universidade.

Articulação com o município de Santa Maria para a promoção da I Semana Municipal em defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida no Plenário da Câmara de Vereadores da cidade.

Agenda compartilhada na programação municipal para a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência.

Articulação com o COEPEDE para compartilhamento de agenda estadual para a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência.

Parceria com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas no desenvolvimento do Projeto de acompanhamento de servidores com deficiência. Ação de atenção aos servidores com deficiência proporcionando o acesso a materiais adaptados e encaminhamentos quanto à obstrução de passagens e ponto eletrônico, por exemplo. Também inclui a realização de Perícia Oficial em Saúde, avaliando as condições de acessibilidade do local de exercício.

Articulação e reuniões com a Comissão de Acessibilidade Institucional para o desenvolvimento da Política de Acessibilidade Institucional.

Articulação com a rádio, tv e portal da UFSM para divulgação dos serviços do Núcleo de Acessibilidade.

Participação no Programa Social em Questão da rádio, divulgando o que é o Núcleo de Acessibilidade, quais as suas ações e atribuições.

Articulação com o Núcleo de Apoio Acadêmico da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) para troca de experiências.

Apoio ao acadêmico de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) para a realização das entrevistas com estudantes surdos da UFSM.

Apoio ao acadêmico da UFOPA (mestrado) na coleta de dados para a pesquisa sobre variações linguística de Libras.

Articulação com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas para participação no Seminário “Recepção e Integração Institucional” aos novos servidores, apresentando os setores dos Núcleos de Acessibilidade e o Ânima.

Visita de professor pesquisador da Universidade Federal da Grande Dourados. O pesquisador desenvolve estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e está vinculado ao Núcleo de Acessibilidade da sua instituição.

Visita técnica por professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Eles compõem o Núcleo de Acessibilidade da sua instituição e o objetivo da visita técnica foi conhecer a experiência e os fluxos de trabalho na UFSM.

Assessoria ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) a respeito de questões de acessibilidade com troca de experiências e conhecimentos.

A UFSM integra o Conselho Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência de Santa Maria/RS.

Visita técnica da UNILA sobre os serviços ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

Visita de Professores e estudantes da escola municipal Pão dos Pobres para conhecer o Núcleo de Acessibilidade e seus recursos de acessibilidade.

Projeto de extensão em parceria com o curso de dança da UFSM “Dançar as coisas do pago” - integrado por pessoas com e sem deficiência vinculadas à UFSM (evento contou com audiodescrição).

Articulação com a Biblioteca Municipal de Santa Maria, objetivando ampliar a rede de leitura acessível, incluindo histórias em Braille e em Libras.

Grupo Acolhe - grupo de convivência e trocas entre os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFSM.

Encontro Respira Acadêmico: encontro entre estudantes com deficiência de modo on-line com caráter de livre comunicação e socialização sobre as experiências de adaptações durante a pandemia. Inclui grupo de convivência entre estudantes no whatsapp.

Visita técnica de servidores da UFFS no Núcleo de Acessibilidade da UFSM para conhecimento dos fluxos de atendimento e as principais atividades desenvolvidas.

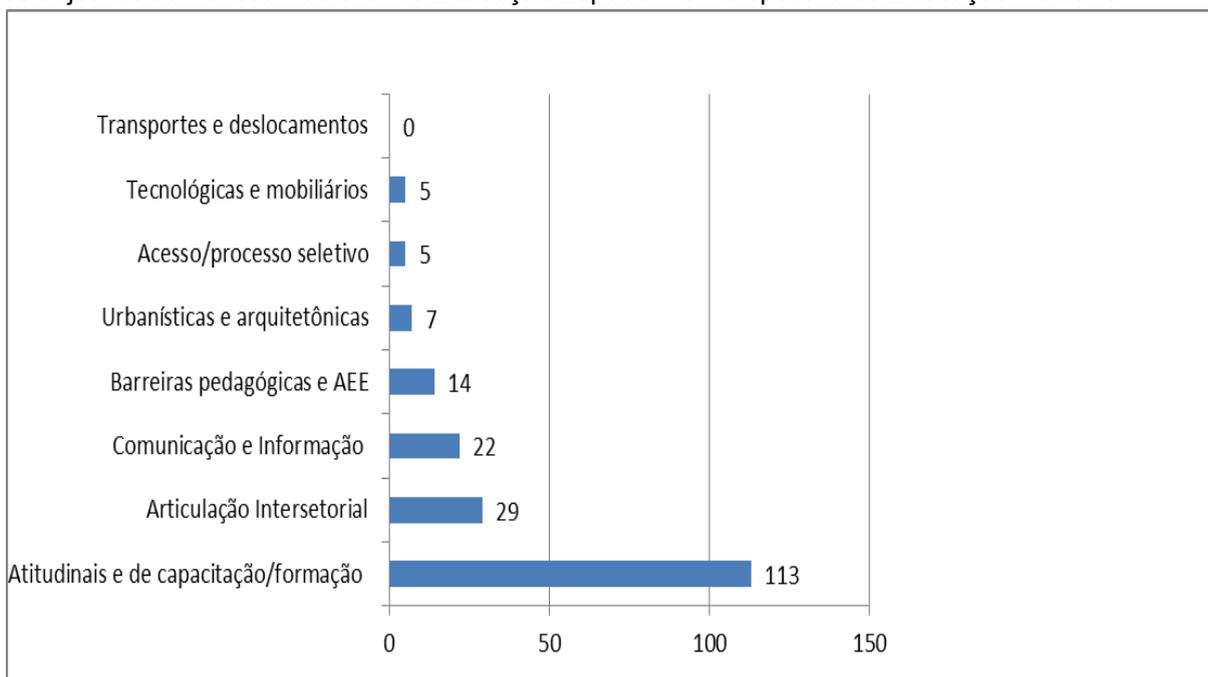
Reunião via videoconferência entre o Núcleo de Acessibilidade da UFSM com os servidores do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco para troca de experiências, rotinas, fluxos e atendimentos.

Parceria com o curso de graduação em Terapia Ocupacional para realização de estágio na CAEd.

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico seguinte representa o quantitativo de ações identificadas na CAEd/UFSM por eixos.

Gráfico 6<sup>30</sup> - Atividades da CAEd/Núcleo de Acessibilidade UFSM conforme barreira e/ou relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro seguinte apresenta as atividades desenvolvidas, conforme questionário institucional respondido pelo Núcleo de Acessibilidade da UNILA.

<sup>30</sup> [Descrição do gráfico 6] Gráfico em barras nas cores preto e azul, composto por dois eixos. Na vertical o eixo com as seguintes barreiras e/ou objetivos da PNEEPEI, de cima para baixo: transportes e deslocamentos; tecnológicas e de mobiliário; acesso/processo seletivo; urbanísticas e arquitetônicas; barreiras pedagógicas e AEE; comunicação e informação; articulação intersetorial; atitudinais e de capacitação/formação. Na horizontal o eixo com os seguintes quantitativos, da esquerda para a direita: 0, 50, 100, 150. Há oito barras azuis que partem de cada item do eixo vertical e indicam o quantitativo no eixo horizontal. De cima para baixo, a primeira barra refere-se a transportes e deslocamentos e indica a quantidade 0 (a barra está invisível); a segunda barra refere-se a tecnológicas e de mobiliário e indica a quantidade 5; a terceira barra refere-se à acesso/processo seletivo e indica a quantidade 5; a quarta barra refere-se a urbanísticas e arquitetônicas e indica a quantidade 7; a quinta barra refere-se a barreiras pedagógicas e AEE e indica a quantidade 14; a sexta barra refere-se à comunicação e informação e indica a quantidade 22; a sétima barra refere-se à articulação intersetorial e indica a quantidade 29; a oitava barra refere-se a atitudinais e de capacitação/formação e indica a quantidade 113.

Quadro 13 - Atividades do Núcleo de Acessibilidade da UNILA.

<b>Universidade e setor:</b> Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA - PR). Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência (DAAIPC).
<b>Cargo da coordenação/chefia/gestão atual (2023):</b> Servidor técnico administrativo (Assistente em Administração), conforme consulta no site do Núcleo/UNILA realizada em setembro de 2023.
<b>Ano de criação do setor na universidade:</b> 2014
<b>Composição da equipe:</b> Seis servidores sem identificação dos cargos, conforme questionário respondido. No site do Núcleo/UNILA, consultado em setembro de 2023, não foi possível identificar a equipe do setor.
<b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor:</b> 109 pessoas.
<b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros):</b> Atende somente discentes (109).
<b>Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas:</b> Monitoria acessibilidade; adequação de material; bolsa para discentes com deficiência.
<b>Ações referentes a barreiras nos transportes e deslocamentos:</b> Monitoria de acessibilidade.
<b>Ações referentes a barreiras de comunicação e informação:</b> Atendimento Individual Especializado (AEE); acolhimento à Pessoa com Deficiência (PcD); Plano de atendimento; Oficina; Rodas de conversa.
<b>Ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários:</b> Softwares; Equipamentos de TICs; Adequação de Material.
<b>Ações referentes a barreiras pedagógicas:</b> <b>Ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):</b> Atendimento individualizado e Plano de Trabalho Individualizado; Acompanhamento Pedagógico.
<b>Ações referentes a barreiras atitudinais:</b> <b>Ações de capacitação/formação para a comunidade universitária:</b> Rodas de conversas; Oficinas; Palestras; Reconhecimento dos espaços; Monitoria.
<b>Ações referentes ao acesso (processo seletivo):</b> Banca PcD - Cota para Pessoa com Deficiência - SISU.
<b>Ações de articulação intersetorial na implementação da política:</b> sem resposta

Fonte: elaborado pela autora

O quadro a seguir reúne as questões respondidas pelo Campus Chapecó da UFFS.

Quadro 14 - Atividades do Núcleo de Acessibilidade da UFFS Campus Chapecó.

<b>Universidade e setor:</b> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus Chapecó/SC). Setor de Acessibilidade.
<b>Cargo da coordenação/chefia/gestão atual (2023):</b> Servidor técnico administrativo (Técnico em Assuntos Educacionais).
<b>Ano de criação do setor na universidade:</b> 2015
<b>Composição da equipe:</b> Técnico em Assuntos Educacionais e Tradutores e Intérpretes de Libras. Conforme consulta no site do setor em setembro de 2023 foi possível identificar que se trata de um técnico em assuntos educacionais e dois tradutores e intérpretes de Libras. O setor conta também com cinco docentes colaboradores em pesquisas.
<b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor:</b> 42 pessoas.
<b>Quantidade de pessoas com deficiência atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros):</b> 42 entre estudantes e docentes, sem especificação do quantitativo em cada segmento.
<b>Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas:</b> Fiscalização e remoção de barreiras.
<b>Ações referentes a barreiras nos transportes e deslocamentos:</b> Fiscalização.
<b>Ações referentes a barreiras de comunicação e informação:</b> Orientação aos setores de comunicação; Interpretação de Libras em Editais.
<b>Ações referentes a barreiras tecnológicas e de mobiliários:</b> Orientações aos discentes.
<b>Ações referentes a barreiras pedagógicas:</b> <b>Ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):</b> Orientações e solicitações aos docentes. Orientação e apoio pedagógico aos docentes.
<b>Ações referentes a barreiras atitudinais:</b> <b>Ações de capacitação/formação para a comunidade universitária:</b> Orientações à comunidade interna; Cursos de capacitação aos docentes.
<b>Ações referentes ao acesso (processo seletivo):</b> Cotas e atendimento às solicitações dos candidatos.
<b>Ações de articulação intersetorial na implementação da política:</b> Atuação na remoção das barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.7 ANÁLISE DO CONJUNTO DE DADOS DO NInA/UNIPAMPA, INCLUIR/UFRGS, CAEd/UFSM, UNILA E UFFS CAMPUS CHAPECÓ

### **4.7.1 Primeiro conjunto de informações: ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade; cargos das coordenações do setor; composição das equipes; quantidade e segmento de pessoas atendidas**

Para fins de análise dos dados, os conjuntos de informações traçados para a análise documental e para a coleta de dados, conforme roteiro de análise (apêndice A) e questionário (apêndice B), foram aqui reorganizados para apresentação.

#### Ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade

A UFSM criou seu Núcleo de Acessibilidade no ano de 2007, quando também passou a reservar vagas para as pessoas com deficiência na instituição. Dos três Núcleos de Acessibilidade que tiveram seus relatórios analisados, o da UFSM conta com maior tempo de existência, criado em 2007, o da UNIPAMPA em 2008 e o da UFRGS em 2014.

Das universidades participantes da pesquisa por meio do questionário institucional, a UNILA implantou seu Núcleo de Acessibilidade em 2014 e a UFFS em 2015. Portanto, as cinco universidades tiveram seus Núcleos de Acessibilidade criados entre 2007 e 2015, assemelhando-se ao estudo já desenvolvido por Brizolla e Martins (2018) sobre os Núcleos de Acessibilidade de quatro IFES da região sul do país, que tiveram a criação dos Núcleos entre 2008 e 2014.

Assim como a UFSM, outras universidades federais propuseram a política de cotas anteriormente ao Plano Viver sem Limite (2011), como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007 e a Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2009 (CABRAL, 2017). Em nível estadual, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul instituiu a sua reserva de vagas para pessoas com deficiência em 2001, a Universidade Estadual de Campinas em 2002 e a Universidade Estadual de Goiás em 2004 (CABRAL, 2017).

A UFPA criou sua própria cota para pessoas com deficiência tendo passado a destinar uma vaga por acréscimo nos cursos de graduação (GONÇALVES, 2017). Na UFMS a reserva de vagas era de 5% nos processos seletivos do vestibular e

SISU, além de ser estendida para transferências internas e reingressos (CUNHA, 2021). Portanto, essas instituições federais são pioneiras no país por terem adotado uma postura institucional inclusiva que antecedeu às normativas legais para o atendimento das demandas de acessibilidade da comunidade estudantil.

Ainda que o período definido para a análise documental tenha sido de 2011 a 2021 e que a UFSM e a UNIPAMPA tenham implantado o Núcleo de Acessibilidade antes de 2011, não havia relatórios dispostos nos sites que fossem anteriores aos localizados. O primeiro relatório da UNIPAMPA é de 2012 e os da UFRGS e UFSM são de 2014. Tal dado indica que a presença de relatórios é posterior ao Plano Viver sem Limite (2011) que trata da implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES.

#### Cargo das coordenações do setor

Quanto à vinculação institucional da coordenação dos Núcleos de Acessibilidade das instituições, a partir das informações dos sites em 2023, detectou-se que na UFSM e na UNIPAMPA a coordenação é servidor docente. Na UFRGS, UNILA e UFFS é servidor técnico-administrativo. Perante a análise documental, observou-se que na UFRGS e na UNIPAMPA não houve coordenação docente e que a UFSM já contou com coordenação de servidor técnico administrativo. Portanto, nota-se uma variação na vinculação institucional da coordenação dos Núcleos de Acessibilidade, indicando a presença na coordenação de diferentes profissões com competência técnica na área da educação especial.

Ainda que não tenha sido objetivo deste estudo, através da análise documental e das consultas realizadas nos sites foi possível verificar a vinculação institucional do Núcleo de Acessibilidade em cada universidade. O NInA da UNIPAMPA está vinculado à reitoria; a CAEd da UFSM e o Núcleo de Acessibilidade da UNILA à Pró-reitoria de Graduação; o INCLUIR da UFRGS e o Núcleo de Acessibilidade da UFFS à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Nota-se, a partir do histórico de documentos do INCLUIR/UFRGS, que o setor já foi vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas.

A variabilidade de posição dos Núcleos de Acessibilidade no organograma institucional também foi observada no estudo de Pletsch e Melo (2017) sobre 19 universidades federais da região sudeste do Brasil: oito Núcleos de Acessibilidade

estavam vinculados à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis; quatro à Pró-reitoria de Extensão; três à Pró-reitoria de Graduação; um à Reitoria; um à Secretaria de Desenvolvimento Institucional e um à Faculdade de Educação. Percebe-se semelhança entre os estudos onde predominaram as Pró-reitorias de Graduação e de Assistência Estudantil como gestão administrativa dos Núcleos de Acessibilidade. Infere-se, também, que cada universidade utiliza-se de sua autonomia ao designar a gestão da temática da acessibilidade na estrutura administrativa.

Em contraponto, para Silva e Costa (2020, p. 8), esta variação de contextos de trabalhos diferentes, como Assistência Estudantil, Extensão e Ensino, denota a “indefinição do lugar ocupado pelas práticas institucionais de acessibilidade e inclusão, o que se equipara às inúmeras nomenclaturas dadas a esses setores, [...] e às diversas concepções de atendimento”.

No estudo de Rabelo *et al.* (2017, p. 14), as autoras consideraram que, ao vincular o seu Núcleo de Acessibilidade à reitoria, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) “tem permitido um trânsito transversal nos setores da universidade, além de colocar o núcleo como referência no apoio e orientações acerca das questões de acessibilidade e inclusão na universidade”.

### Composição das equipes

Quanto à composição das equipes, os relatórios da UNIPAMPA não permitiram verificar o histórico de composição da equipe. Os documentos do INCLUIR possibilitaram essa verificação somente nos anos de 2014 e 2015. Já na UFSM, todos os relatórios apresentaram a composição das equipes. A seguir, dois quadros com as informações da UFSM e da UFRGS adicionadas às informações atuais sobre a composição das equipes verificadas nos sites de cada instituição.

Quadro 15: Histórico da composição da equipe CAEd/Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

<b>cargo</b>	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2023
assistente em administração	1	1	1	1	1	1			1
auxiliar em administração	1	1	1						
arquivista									1
docente	1	1	2	1	1	1			3
educador especial									
fonoaudiólogo							1	1	1
médico clínico geral									1
médico psiquiatra									1
pedagogo	1	1							1
psicólogo	1	1							4
secretária executiva									1
técnico em assuntos educacionais	2	1	1	1	1	1	1	1	4
tradutor/intérpret e Libras	8	10	10			15	15	14	12
<b>total servidores</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>30</b>
bolsistas	37	-	-	2	17	16	16	20	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 - Histórico da composição da equipe do INCLUIR da UFRGS.

<b>cargo</b>	2014	2015	2023
assistente em administração	2	2	2
assistente social		1	1
administrador		1	
pedagogo			1
psicólogo	1	1	
técnico em assuntos educacionais	1	1	1
tradutor/intérprete Libras	9	8	8
Revisor Braille			1
<b>total servidores</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
bolsistas	10	10	16

Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe atual da UNIPAMPA é composta por três docentes, um pedagogo, um assistente em administração e cinco tradutores e intérpretes de Libras (total de

dez servidores). Ainda, segundo os relatórios da UNIPAMPA, o NinA conta com suporte de servidores do apoio pedagógico e da assistência estudantil, conforme demandas que se apresentam.

A equipe na UNILA, conforme questionário respondido, possui seis servidores, sem especificação dos cargos, ainda que se saiba que um deles é assistente em administração (coordenação). A UFFS (campus Chapecó) respondeu que sua equipe é integrada por um técnico em assuntos educacionais e dois tradutores e intérpretes de Libras.

Nas equipes atuais verifica-se que é comum em quatro Núcleos de Acessibilidade a presença de tradutores e intérpretes de Libras e assistente em administração (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM e UFFS). Também é comum em três Núcleos a presença de pedagogo e técnico em assuntos educacionais (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM). Segundo Martins (2022), o pedagogo tem um papel importante na criação e no planejamento de ações didático pedagógicas a serem traçadas.

A presença de servidor docente foi identificada em dois Núcleos (UNIPAMPA e UFSM). Revisor Braille e assistente social foram identificados somente no INCLUIR/UFRGS. Fonoaudiólogo, psicólogo e médico foram identificados somente na CAEd/UFSM.

Os cargos de pedagogo, técnico em assuntos educacionais e tradutor intérprete de Libras predominaram na investigação realizada por Brizolla e Martins (2018) a respeito de quatro Núcleos de Acessibilidade da região sul do Brasil. Esses mesmos profissionais também são localizados na maioria dos cinco Núcleos participantes da pesquisa (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM, UFFS). A presença de assistente em administração e psicólogo também foi notada no estudo de Brizolla e Martins (2018), ainda que em menor proporção. Estes profissionais também foram identificados em quatro Núcleos participantes (UNIPAMPA, UFRGS, UFSM, UNILA).

Tais dados convergem com o que Ciantelli e Leite (2016) já haviam apurado sobre as profissões presentes nas equipes dos Núcleos de Acessibilidade de 17 IFES, destacando-se a presença de tradutores e intérpretes de Libras, pedagogos, psicólogos e fisioterapeutas.

De modo geral, pode-se depreender que os Núcleos verificados apresentam crescimento em número de profissionais e na variação de profissões, denotando que os setores encontram-se em expansão. Contudo, nota-se que a CAEd/UFSM e o INCLUIR/UFRGS são os que detêm maiores números de servidores em relação às

demais instituições, 30 e 14 servidores, respectivamente. A CAEd/UFSM apresenta praticamente o dobro de servidores do INCLUIR/UFRGS, o que pode estar relacionado ao seu maior tempo de existência.

Em contraste, o NInA/UNIPAMPA, constituído em 2008, apresenta quantitativo de servidores significativamente inferior (10 servidores) à equipe da CAEd/UFSM (30 servidores) que teve sua implantação em 2007. Com isso, pode-se afirmar que a quantidade de servidores não está necessariamente relacionada ao tempo de existência do Núcleo em todas as instituições e sim ao investimento institucional na composição das equipes e em maiores ou menores condições de recursos humanos.

Outra observação importante é que a UFFS possui um Núcleo de Acessibilidade em cada um dos seis campi, sendo as respostas do questionário unicamente do campus Chapecó, podendo representar apenas uma parte da equipe total da universidade.

Como já mencionado anteriormente, o INCLUIR/UFRGS alerta em seus relatórios sobre a insuficiência de servidores frente à crescente demanda, como indicado no relatório de 2019 como fragilidade para o alcance dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional. Tal dado corrobora com estudos anteriores que apontam o mesmo desafio, como o desenvolvido por Pereira e Chahini (2018).

As autoras, ao entrevistarem servidores do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), concluíram que o crescimento da equipe profissional do setor não acompanhou o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência fomentada com a reserva de vagas. “[...] O número de servidores está aquém da real necessidade” (*Ibid.*, p. 203). A UFMA também alerta para a ausência de profissional pedagogo que pudesse atuar no atendimento educacional especializado e para a necessidade de mais servidores transcritores Braille e Tradutor e Intérprete de Libras para que se possa atender às crescentes demandas provenientes de estudantes usuários de Braille e de Libras.

Os relatórios do INCLUIR apontam a necessidade de mais Tradutores e Intérpretes de Libras, assim como a contratação de profissional habilitado em Libras tátil para o atendimento de alunos surdocegos e/ou com baixa visão e cegos vinculados aos cursos de licenciatura que possuem a disciplina de Libras como obrigatória. A tese de Martins (2022) também indicou a ausência de guia-intérprete nas seis IFES da região norte estudadas.

Conforme os relatórios do INCLUIR e do NIna, também é imprescindível a contratação de profissional habilitado para a realização de descrição de imagens. Tais ampliações e contratações para as equipes multiprofissionais são emergentes aos Núcleos de Acessibilidade já que a matrícula de pessoas com deficiência visual e auditiva na educação superior brasileira têm se elevado. Conforme os Censos da Educação Superior de 2019 e de 2021, o total de matrículas na educação superior de pessoas com deficiência auditiva, visual, surdas, cegas e surdocegas passou de 25.786 em 2019 para 34.475 em 2021 (INEP, 2020, 2022), representando um aumento aproximado de 30%.

Os relatórios do INCLUIR informam a realização de assessoria com profissional fonoaudiólogo da instituição dada à complexidade envolvida nas demandas de permanência de alunos com diversidade funcional, como no caso da dislexia. Nesse mesmo sentido, observa-se que a UFSM, além de dispor de fonoaudiólogo na CAEd, estabeleceu parceria com o curso de Terapia Ocupacional da instituição, tornando possível o atendimento de pessoas com deficiência através dos estágios curriculares em Terapia Ocupacional desenvolvidos na CAEd.

O terapeuta ocupacional também é profissional possível de integrar as equipes dos Núcleos de Acessibilidade, especialmente por contribuir com o atendimento educacional especializado. Na pesquisa com os cinco Núcleos de Acessibilidade (UFSM, UNIPAMPA, UFRGS, UNILA e UFFS) o terapeuta ocupacional não foi identificado entre as equipes; contudo, a UFSM conta com estagiários de terapia ocupacional no AEE programado e desenvolvido pelo Ânima da CAEd. O relatório da CAEd/UFSM de 2018 informa que o Ânima é composto por um docente da educação especial, um psicólogo, um psicopedagogo e um pedagogo de orientação profissional. O relatório da CAEd/UFSM de 2020 informa que a equipe do Ânima passou a contar com profissional fonoaudiólogo.

Segundo Nascimento *et al.* (2017a), a intervenção do terapeuta ocupacional expande as condições de permanência de estudantes, especialmente de alunos com deficiência física, múltipla e transtorno do espectro autista, contribuindo com análises ambientais de acessibilidade. O terapeuta ocupacional é qualificado para atuar como facilitador da inclusão no ambiente socioeducacional, sendo um parceiro importante para a maximização das potencialidades dos indivíduos por meio de programas, recursos educacionais e tecnologias assistivas na educação (NASCIMENTO *et al.*, 2017a).

Os relatórios da UFSM, apesar de revelarem a realização da transcrição e revisão em Braille e a descrição/audiodescrição de imagens, indicam a necessidade do Ânima na ampliação no quadro de docentes e pedagogos da área da educação especial, possibilitando melhor dimensionamento do AEE aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem.

#### Quantidade e segmento de pessoas atendidas

Em relação ao público atendido, os Núcleos de Acessibilidade da UNIPAMPA, UFRGS e UFSM atendem estudantes, docentes e técnicos administrativos, conforme a análise documental. O Núcleo da UFFS respondeu que atende estudantes e docentes e o da UNILA somente estudantes. Esta variação pode ocorrer devido ao fato de que o Plano Viver sem Limite (2011) explicita o atendimento de estudantes não comunicando que servidores docentes e técnicos também sejam atendidos.

Contudo, como não há impedimento para a ampliação do público atendido, compreende-se que os Núcleos de Acessibilidade, por concentrarem serviços e recursos nessa área, destinam-se ao atendimento da comunidade universitária como um todo, independentemente do vínculo, como ocorre com quatro das cinco instituições pesquisadas.

Os relatórios do NInA/UNIPAMPA analisados e o site institucional consultado em 2023 não apontam o número e/ou o segmento de pessoas atendidas pelo Núcleo. Portanto, nessa instituição não se obteve tal dado.

No INCLUIR/UFRGS, a informação mais recente encontrada refere-se a 2017 com 61 pessoas atendidas. O relatório de 2017 também aponta o seguinte histórico sobre o quantitativo de pessoas atendidas: 1 em 2008, 19 em 2009, 28 em 2010, 36 em 2011, 30 em 2012, 28 em 2013, 33 em 2014 e 61 em 2017. A partir desse histórico, pode-se observar um aumento na quantidade de pessoas atendidas pelo INCLUIR, sintonizando-se com a elevação do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior conforme demonstrado nos Censos da Educação Superior.

Sendo assim, o aumento do número de pessoas com deficiência na instituição culmina na elevação de pessoas atendidas pelo Núcleo de Acessibilidade, sugerindo

a presença de inúmeras barreiras e reforçando a importância de investimentos em recursos humanos e em estrutura ao Núcleo de Acessibilidade.

Também foi possível averiguar no relatório de 2017 do INCLUIR/UFRGS que foram 38 estudantes atendidos, 12 técnicos administrativos e 11 docentes. Na consulta realizada em setembro de 2023 no site do INCLUIR não há informações referentes à quantidade de pessoas atendidas total e/ou por segmento. O relatório de 2017, por apresentar o histórico do número de pessoas atendidas, possibilita observar um crescente aumento quantitativo, corroborando com os dados dos Censos da Educação Superior que confirmam que vem aumentando a inserção de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.

É preciso diferenciar aqui o quantitativo de pessoas atendidas pelo INCLUIR/UFRGS do número de pessoas com deficiência presente na instituição e ou do número de ingressantes com deficiência. Todos os relatórios do INCLUIR/UFRGS fazem essa diferenciação, evidenciando que os números retratados nos documentos referem-se às pessoas que buscaram ou foram encaminhadas para atendimento, não refletindo no total de pessoas com deficiência vinculadas à universidade.

Diferentemente do INCLUIR/UFRGS, a CAEd/UFSM declara em seus relatórios a totalidade de estudantes com deficiência vinculados à graduação, independentemente de serem atendidos ou não pelo Núcleo de Acessibilidade. Dentre o total, diferencia a quantidade de cotistas (ingresso pela reserva de vagas para pessoa com deficiência) e não cotistas. A informação mais atual sobre estes números encontra-se no relatório de 2021 e indica um total de 905 matrículas de estudantes com deficiência entre os anos 2008 e 2021, sendo 650 ingressantes pela reserva de vagas e 87 não cotistas.

Nota-se que a UFSM contabiliza o ingresso de estudantes com deficiência na graduação desde 2008, ano imediatamente posterior à adoção da reserva de vagas para este público na instituição, denotando um histórico de acompanhamento do ingresso. Porém, os números trazidos não incluem estudantes de pós-graduação, docentes e técnicos com deficiência vinculados à instituição ou em atendimento na CAEd.

No relatório da CAEd de 2021 também se pôde observar as deficiências ou condições específicas presentes no conjunto das 905 matrículas de estudantes com deficiência na graduação, estando entre as mais presentes: deficiência física (342),

baixa visão (194), deficiência auditiva (134), surdez (66), transtorno do espectro autista (38), transtornos de aprendizagem (27), cegueira (20) e deficiência intelectual (16). Outras condições presentes no relatório: condutas atípicas, doença mental, altas habilidades/superdotação, dificuldades de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

A deficiência física, a baixa visão e a deficiência auditiva são as condições mais presentes nas matrículas de pessoas com deficiência na UFSM, sendo estas as mais presentes também nas matrículas desse público a nível nacional, conforme verificado pelo Censo da Educação Superior de 2021.

A CAEd/UFSM, por acompanhar e registrar o quantitativo de ingressantes com deficiência na instituição, também dispõe em seus relatórios acerca da situação acadêmica das matrículas. Chama significativa atenção os dados do relatório de 2021 referente à situação regular, abandono e conclusão. Das 905 matrículas de estudantes com deficiência apuradas (100%), 305 estão regulares (33%), sinalizando a vinculação do estudante; 196 estudantes formaram-se (21%); 253 (27%) evadiram da instituição por abandono e 18 (2%) desistiram do curso.

Outras situações são apontadas pelos relatórios da CAEd, como cancelamento, cancelamento de matrícula, reprovação, transferência e transferência interna. De modo geral, infere-se ser preocupante o volume de abandono, indicando que as barreiras de acessibilidade podem contribuir com a evasão dos estudantes. Acerca disso, Provin (2013) expõe que:

o processo de in/exclusão não se dá apenas pelo fato de os sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. Na universidade, esse processo pode ser visibilizado de forma bastante intensa se pensarmos que há inúmeras possibilidades de acesso ao ensino superior e que, não com a mesma intensidade, se proporciona a permanência (p. 100).

Outra análise possível é de que a UFSM, mesmo sendo a universidade participante deste estudo com maior tempo de reserva de vagas para pessoas com deficiência, possui um número de concluintes inferior ao de alunos regulares, sugerindo que as barreiras de acessibilidade podem implicar na retenção.

A UNILA respondeu que atende 109 estudantes com deficiência e a UFFS 42 entre estudantes e docentes. Os questionários respondidos não acompanham outras informações sobre a quantidade de pessoas vinculadas e/ou acompanhadas pelo

setor.

Das pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre teses e dissertações (quadro 7) e artigos (quadro 8), não foram identificados estudos que tenham aferido a evasão de estudantes com deficiência e suas motivações para a desistência. Tal constatação indica um campo de investigação potente, demonstrando as possibilidades de expansão de pesquisas na área que abordem as motivações para a evasão desses estudantes.

#### **4.7.2 Segundo conjunto de informações: ações frente a barreiras urbanísticas e arquitetônicas; em transportes e deslocamentos; de comunicação e informação; tecnológicas e de mobiliários**

##### Barreiras urbanísticas e arquitetônicas

As atividades identificadas com a acessibilidade física relacionam-se com o objetivo da PNEEPEI de promover o:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a acessibilidade urbanística e arquitetônica (BRASIL, 2008).

O relatório de 2014 da CAEd/UFSM não traz as ações desenvolvidas pela instituição na categoria acessibilidade arquitetônica e urbanística. Contudo, apresenta gráficos que apontam menor e maior grau de acessibilidade nos prédios da instituição. São gráficos que dizem respeito a 30 prédios da instituição verificados. Cada um apresenta dois percentuais relacionados à presença de acessibilidade (%sim e %não).

De modo geral, nota-se que 17 prédios receberam maior frequência em “não”, sinalizando que a maioria dos prédios não dispõe de acessibilidade estrutural; 13 receberam maior frequência no “sim”, sinalizando que menos da metade dos prédios possui alguma condição de acessibilidade.

Assim, denota-se a problemática que envolve a acessibilidade arquitetônica e urbanística, assemelhando-se à pesquisa de Pereira e Chahini (2018) que demonstrou serem regulares as condições das instituições quanto à acessibilidade

física.

A partir do relatório de 2015 da CAEd/UFSM nota-se alguma medida de acessibilidade arquitetônica em alguns espaços institucionais, como a presença de rampas, elevador, espaço para usuário de cadeira de rodas, banheiros acessíveis e cadeiras para pessoas com obesidade.

Também foi notada na CAEd/UFSM as providências tomadas para a entrega de almoço para pessoas com deficiência devido a barreiras arquitetônicas existentes. Trata-se de um projeto desenvolvido em parceria entre o Núcleo de Acessibilidade, o Restaurante Universitário e o Departamento de Transportes. Ainda que se reconheça tal medida na universidade que viabiliza o acesso à alimentação, tal ação também pode ser vista pelo seu lado contraditório, pois exacerba a limitação de autonomia aos estudantes devido às barreiras arquitetônicas. Além disso, a entrega do almoço em local diferente do Restaurante Universitário acaba por prejudicar a socialização.

O Núcleo de Acessibilidade da UNILA respondeu no quesito barreiras arquitetônicas e urbanísticas que dispõe de monitoria de acessibilidade e bolsa para discentes com deficiência. Acredita-se que a monitoria de acessibilidade assemelha-se ao existente no INCLUIR/UFRGS que disponibiliza bolsistas para o acompanhamento de estudantes nos deslocamentos. Já a bolsa para discentes com deficiência, não identificada nos demais Núcleos de Acessibilidade, acredita-se que seja um benefício da assistência estudantil. Contudo, questiona-se a efetividade de tal benefício remuneratório na eliminação ou minimização de barreiras arquitetônicas.

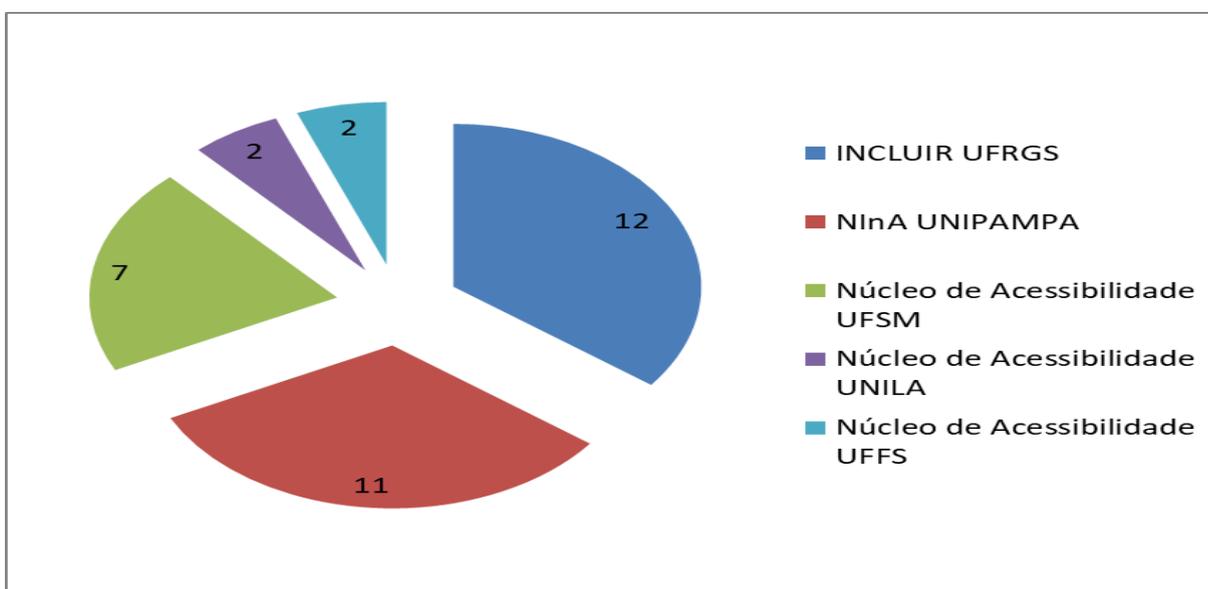
O Núcleo de Acessibilidade da UFFS Campus Chapecó respondeu no quesito barreiras arquitetônicas e urbanísticas que realiza fiscalização e remoção de barreiras físicas. A fiscalização dessas barreiras foi notada também no NInA/UNIPAMPA, que culminou no diagnóstico das condições de acessibilidade física na instituição. De alguma forma, o INCLUIR/UFRGS também opera como órgão fiscalizador ao encaminhar demandas de acessibilidade física ao setor competente. Já sobre a remoção de barreiras, a UFFS não expôs como as realiza.

A incubência ao Núcleo de Acessibilidade na realização de diagnóstico sobre as condições de acessibilidade física na instituição também foi percebida no estudo de Melo e Araújo (2018) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), corroborando com a afirmação de que não cabe diretamente ao setor exercer as

ações de remoção de barreiras físicas, mas sim de atuar em cooperação.

Entre as cinco universidades que constituem esta pesquisa, no quesito barreiras urbanísticas e arquitetônicas, o INCLUIR/UFRGS apresentou o maior volume de atividades classificadas neste eixo (12), seguido do NInA/UNIPAMPA (11). Na sequência, o Núcleo de Acessibilidade da UFSM apresentou sete e os Núcleos de Acessibilidade da UNILA e UFFS, dois cada. Segue abaixo o gráfico que demonstra o volume de atividades na categoria barreiras urbanísticas e arquitetônicas por instituição.

Gráfico 7<sup>31</sup> - Atividades na categoria barreiras arquitetônicas e urbanísticas por instituição.



Fonte: Elaborado pela autora.

As principais dificuldades de alunos com deficiência física na educação referem-se à inadequação do ambiente de ensino frente às suas características motoras, o que influencia na aprendizagem e na interação social do estudante (NASCIMENTO *et al.*, 2017b, p. 50). Ao lembrar de que a deficiência física é a mais presente dentre os estudantes com deficiência no ensino superior, conforme o Censo da Educação Superior de 2021, as adequações em barreiras físicas tornam-se ainda mais emergentes.

A dissertação de Fantacini (2017, p. 120) descreve os resultados obtidos a

<sup>31</sup> [Descrição do gráfico 7] Gráfico em pizza com cinco fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 12 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor vermelho a fatia com o número 11 referente ao NInA/UNIPAMPA; na cor verde a fatia com o número 7 referente ao Núcleo de Acessibilidade UFSM; na cor lilás a fatia com o número 2 referente ao Núcleo de Acessibilidade UNILA; na cor azul celeste a fatia com o número 2 referente ao Núcleo de Acessibilidade UFFS.

partir da participação de 21 estudantes com deficiência em uma Escala de Satisfação e Atitudes (ESA). Entre outros fatores, a escala revelou a satisfação estrutural que diz respeito à satisfação com a estrutura física da IES, compreendendo os prédios e as vias internas de circulação. “No fator Satisfação Estrutural, as pontuações variaram de 31 a 60 (num intervalo de 12 a 60), em que a mediana é 45”.

A tese de Martins (2022) revela as condições de acessibilidade física avaliadas pelos coordenadores de seis Núcleos de Acessibilidade em universidades da região norte do Brasil participantes do estudo. Nele três instituições foram consideradas com acessibilidade física parcial (avaliadas em 50% de acessibilidade) e outras três foram avaliadas como não acessíveis, denotando condições de acessibilidade estrutural abaixo do necessário.

Sabe-se que a identificação de barreiras arquitetônicas e sua remoção não cabem diretamente aos Núcleos de Acessibilidade. Ainda assim, reconhece-se sua implicação institucional para a realização das adaptações necessárias através das ações verificadas na análise documental, muitas delas em parceria com outros setores da universidade. Além disso, o eixo da acessibilidade física envolve áreas especializadas como engenharia e arquitetura, com profissionais igualmente especialistas como técnico em edificações, sendo áreas do conhecimento e profissionais que não compõem os Núcleos de Acessibilidade analisados.

Outro fator envolvido na realização das adaptações físicas, ainda que as barreiras de acessibilidade arquitetônicas já tenham sido identificadas ou sinalizadas à instituição, são as condições orçamentárias, elemento distante da decisão direta dos Núcleos de Acessibilidade.

Ainda que não seja o mote deste estudo, aproveita-se os dados sobre o acompanhamento dos alunos com deficiência realizado pela UFSM, constantes nos relatórios da CAEd, para levantar algumas questões importantes para estudos futuros. O relatório da CAEd/UFSM de 2018<sup>32</sup> indica o total de matrículas por tipo de deficiência, acompanhada da situação atual das matrículas.

Conforme esse relatório, quanto ao ingresso de estudantes com deficiência física, a universidade recebeu 224 alunos entre 2008 e 2018. Deste total, o relatório indica que há 83 (37%) alunos regulares, que houve 44 (19%) alunos que se formaram e que 71 (31%) discentes abandonaram o curso (RELATÓRIO

---

<sup>32</sup> Os relatórios da CAEd/UFSM posteriores a 2018 não trazem estes dados.

CAEd/UFSM, 2018). Chama a atenção o fato de o número de abandonos superar o de formados, indicando que pode haver relação entre evasão e condições de acessibilidade física para este público, merecendo investigações que confirmem ou refutem essa hipótese.

De modo geral, as ações promovidas no quesito acessibilidade urbanística e arquitetônica relacionam-se ao objetivo da PNEEPEI, satisfazendo a finalidade deste estudo em identificar tal relação.

### Barreiras nos transportes e em deslocamentos

As ações relacionadas à acessibilidade em transportes encontram ligação com a PNEEPEI que tem como:

objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a acessibilidade nos transportes (BRASIL, 2008).

De maneira geral foram identificadas poucas atividades na categoria acessibilidade em transportes, o que indica que esta dimensão não compete diretamente aos Núcleos de Acessibilidade. Igualmente ao eixo da acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade em transportes envolve tecnologias específicas e meios de transporte habilitados, implicando no necessário envolvimento de políticas públicas articuladas ao campo da educação, como a de mobilidade urbana.

Apesar de terem sido identificadas poucas ações entre as universidades quanto a barreiras de transportes, considera-se que a disponibilização de bolsista/monitor de acessibilidade pode envolver um grande número de acompanhamentos diários oriundos de cada estudante atendido. Essa ação foi identificada com detalhamento das ações dos bolsistas apenas nos relatórios do INCLUIR/UFRGS.

O Núcleo de Acessibilidade da UNILA respondeu que dispõe de monitoria de acessibilidade, sugerindo que desenvolve um trabalho semelhante aos bolsistas do INCLUIR/UFRGS. Apesar de não terem sido localizadas ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM quanto ao eixo barreiras em transportes e deslocamentos, há menção nos relatórios da disponibilização de bolsistas que integram a equipe,

ainda que não expressem o trabalho desenvolvido por eles.

O NINA/UNIPAMPA e o Núcleo de Acessibilidade da UFFS não referem bolsistas ou monitores no eixo das barreiras em transportes. A UFFS respondeu que realiza fiscalização, sugerindo que identifica as questões relacionadas a barreiras em transportes e encaminha-as para outros setores da universidade.

O estudo de Oliveira e Magalhães (2019) descreve as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de acessibilidade no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFAC, estando entre elas o apoio aos estudantes com mobilidade reduzida na locomoção nos espaços da universidade, acompanhando nos deslocamentos ao restaurante universitário e sanitário, por exemplo.

Reserva de vagas em estacionamento foi mencionada apenas pelo NInA/UNIPAMPA e plataformas/esteiras elevatórias foram apontadas pelo NInA/UNIPAMPA e INCLUIR/UFRGS, revelando que estas universidades dispõem deste dispositivo de tecnologia assistiva para deslocamentos de pessoas com mobilidade reduzida.

Segundo a LBI, artigo 46, parágrafo 1º:

para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço (BRASIL, 2015, p. 45).

Os relatórios do NInA/UNIPAMPA, especialmente o relatório técnico de 2012, assinalam que a reitoria e as unidades acadêmicas devem trabalhar junto ao poder público municipal:

para assegurar a acessibilidade no entorno da universidade, nos serviços de transporte coletivo assim como o acesso, em condições de igualdade às demais pessoas, aos serviços públicos. O próprio transporte da universidade, dentre eles micro-ônibus, necessita levar em conta a possibilidade de transporte de pessoas com deficiência (RELATÓRIO NInA/UNIPAMPA, 2012).

O relatório do NInA/UNIPAMPA de 2014-2018 também assinala a necessidade de observar as condições de acessibilidade nos transportes: “A articulação com o poder público local também é imprescindível, de modo a garantir a acessibilidade nas imediações das universidades e no transporte” (RELATÓRIO NInA/UNIPAMPA, 2014-2018). Entretanto, não são mencionadas as ações de

articulação nesse sentido.

Observou-se que nos relatórios de autoavaliação institucional do INCLUIR/UFRGS não há menção quanto aos aspectos de acessibilidade ao transporte que englobem as vias, as imediações, os pontos de paradas e os transportes próprios da universidade, assim como nos relatórios do NInA/UNIPAMPA não foram localizadas ações de articulação com o município para tratativas de acessibilidade em transportes. Da mesma forma que na dimensão da acessibilidade arquitetônica, a de transportes e deslocamentos também exigem ampla articulação intersetorial para favorecer o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a diversos serviços sociais, como a educação, e a mobilidade urbana com independência e autonomia.

Outro ponto a ser destacado é quanto à disponibilização de bolsistas de acessibilidade que, por um lado, viabilizam o acesso nas dependências das universidades, refletindo em um apoio importante na permanência. Por outro lado, e contraditoriamente, o pedido de apoio dos estudantes para os deslocamentos é imposto ao estudante com deficiência devido à presença constante de barreiras que limitam o exercício de sua autonomia.

Com isso, remete-se ao conceito de inclusão precária trazido por Raichelis (2006), podendo-se analisar que, ainda que o estudante esteja inserido na universidade e percorra a graduação com apoio de bolsistas, essa inserção dá-se de modo travestido de inclusão diante da constância do sistema excludente.

Em análise sobre o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade da Universidade Federal de Maringá, Simionato (2011) expõe que:

Embora o Programa já exista há dez anos, os resultados do trabalho desenvolvido por ele demandam tempo, pois as relações no interior da instituição refletem bem o que se passa na sociedade em geral em relação às pessoas com deficiência. Em outras palavras, historicamente, as pessoas com necessidades especiais têm sido pensadas como pessoas “de fora”, separadas das demais. Sua integração ao grupo não é automática, ao contrário, implica um processo de mudanças de atitude, planejamento e ações concretas que envolvam o círculo familiar, institucional e, extensivamente, a comunidade em geral (p. 332-333).

Carvalho e Martins (2011) complementam essa análise ao dizerem que a precariedade dos serviços de atenção à educação são produtores de “necessidades especiais”, que conseqüentemente criam as necessidades de inclusão. Assim, se está diante de uma paradoxal *exclusão includente* (SAVIANI, 2007, *apud*

CARVALHO; MARTINS, 2011).

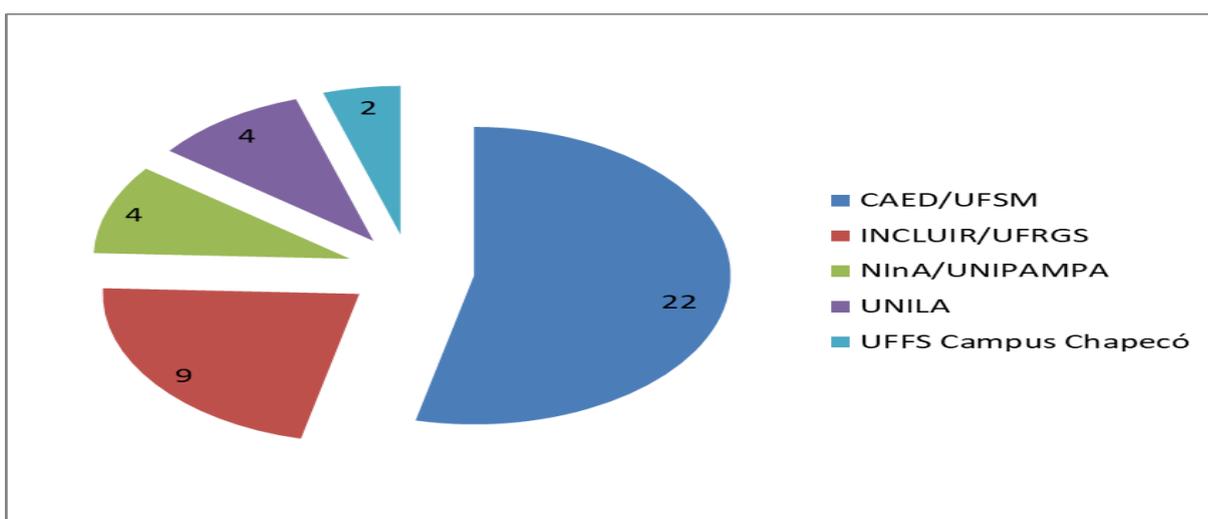
Compreende-se que as ações planejadas pelas universidades não podem restringir-se à oferta de serviços de apoio em deslocamentos, por exemplo. É necessário romper com planejamentos insuficientes e restritivos da autonomia da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. É preciso pensá-la como pessoa “de dentro”. É necessário deslocar-se da acessibilidade formal para a acessibilidade material.

De modo geral, reconhece-se que a dimensão da acessibilidade em transportes e em deslocamentos relaciona-se ao objetivo da PNEEPEI, correspondendo à finalidade deste em estudo em observar tal correspondência.

### Barreiras de comunicação e informação

As ações frente a barreiras de comunicação e informação foram descritas com maior detalhamento pela CAEd/UFSM. Na sequência o INCLUIR/UFRGS, o NInA/UNIPAMPA e a UNILA também expõem ações nesse sentido, ainda que em menor volume. A UFFS Campus Chapecó possui a menor proporção de ações adotadas frente a barreiras de comunicação e informação. O gráfico abaixo faz uma demonstração.

Gráfico 8<sup>33</sup> - Atividades na categoria barreiras de comunicação e informação por instituição.



<sup>33</sup> [Descrição do gráfico 8] Gráfico em pizza com cinco fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 22 referente à CAEd/UFSM; na cor vermelho a fatia com o número 9 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor verde a fatia com o número 4 referente ao NInA/UNIPAMPA; na cor lilás a fatia com o número 4 referente à UNILA; na cor azul celeste a fatia com o número 2 referente à UFFS Campus Chapecó.

Fonte: Elaborado pela autora.

A UFFS Campus Chapecó respondeu que presta orientações aos setores de comunicação, sugerindo que encaminha demandas desta área e orienta sobre como torná-las acessíveis. Também informou contar com a interpretação em Libras de editais, propondo contribuir com a acessibilidade em processos seletivos.

A UNILA informou acolher estudantes com deficiência e promover o AEE e efetuar plano de atendimento sem dizer como são realizados. Disse também executar oficinas e rodas de conversas, sugerindo que a temática da acessibilidade na comunicação e informação é abordada em formações para a comunidade universitária.

Ainda que essas duas universidades tenham respondido de maneira bastante resumida suas atividades, é possível identificar a necessária articulação com outros setores da instituição para a efetivação da acessibilidade na comunicação e informação. Além disso, nota-se a realização de capacitações que abordam a importância dessa dimensão da acessibilidade no meio universitário. Tais observações demonstram a intersecção de três categorias do estudo: barreiras de comunicação e informação; capacitação/formação da comunidade universitária; articulação intersetorial.

O NInA/UNIPAMPA registra em seus relatórios, ainda que não seja algo operacionalizado diretamente pelo setor, a disponibilização de texto alternativo em imagens e a possibilidade de navegação no site institucional através do mouse ou teclado, contribuindo com o acesso à informação. Também descreve que possui profissionais tradutores e intérpretes de Libras, viabilizando a acessibilidade comunicacional aos usuários da Libras. Salientou que um campus da universidade conta com alguns livros em formato digital e em Braille favorecendo o acesso à informação.

Os dados da pesquisa desenvolvida por Pletsch e Melo (2017, p. 1621) com os Núcleos de Acessibilidade de 19 universidades federais da região sudeste do país mostraram que “a maioria ainda não possuía sites, plataformas acadêmicas e outros serviços acessíveis sem os quais as pessoas com deficiência dependem do apoio de familiares e colegas para realizarem matrículas e se informarem”.

Nesse mesmo sentido, o estudo realizado por Fernandes (2018, p. 7) com 19 universidades do Rio Grande do Sul (RS) apontou a escassez de acessibilidade nos

sites institucionais. Para a autora, “esta é uma informação importante, tendo em vista que o site é, em muitos casos, a porta de entrada e o primeiro acesso às universidades”.

Além disso, conforme Silva e Costa (2020), algumas pesquisas já se dedicaram à acessibilidade digital a partir dos recursos e ferramentas de acessibilidade disponíveis em sites institucionais e demonstram que há um baixo nível de acessibilidade, seja pela ausência seja pela presença de poucos recursos e ferramentas que minimizem as barreiras. Os autores alertam para os fatores que influenciam a escolha por uma universidade, destacando a imagem e estrutura transmitidas pelo site institucional. Para elas, a partir das informações disponibilizadas no site de forma acessível, as instituições podem ser escolhidas ou preteridas conforme as condições de acessibilidade à informação que apresentam.

Considerando isso, o conjunto de ações dos Núcleos de Acessibilidade aqui investigados reúnem poucos indicativos de acessibilidade nos sites como texto alternativo em algumas imagens e possibilidade de navegação com o uso do mouse ou teclado em páginas de sites web (NInA/UNIPAMPA). A UFFS respondeu que realiza orientação aos setores de comunicação, sugerindo que os alerta sobre a observância às diretrizes de acessibilidade para conteúdo web.

A CAEd/UFSM aponta em seus relatórios a realização de melhorias na acessibilidade do site da UFSM junto ao Centro de Processamento de Dados. A instituição possui um Grupo de Trabalho (GT) sobre o site acessível que presta orientações às unidades acadêmicas e administrativas quanto às diretrizes fundamentais da acessibilidade informacional e comunicacional que devem ser observadas em seus sítios eletrônicos.

O Núcleo de Acessibilidade da CAEd integra esse GT no intuito de ampliar a acessibilidade aos portais e páginas eletrônicas da universidade como novo layout e estrutura digital que atenda às normas de acessibilidade para portais eletrônicos. Também há na instituição uma Comissão de Comunicação que trata da Política Institucional de Comunicação observando os fundamentos da acessibilidade comunicacional. O eixo da acessibilidade na comunicação e informação não é diretamente tratado pelos Núcleos de Acessibilidade e requer que articulações intersetoriais sejam permanentes, além de serem necessários profissionais específicos, como os da informática, por exemplo.

Nos relatórios do INCLUIR/UFRGS foi identificado o desenvolvimento do site

do setor com recursos de acessibilidade que possibilitam maior acesso à informação. Ainda que nestes relatórios não se tenham localizadas ações sobre demais sites da instituição, no quesito da articulação intersetorial, observa-se a realização de reuniões com o Centro de Processamento de Dados e Secretaria de Comunicação para tratar da acessibilidade no conteúdo transmitido pela internet, tv e rádio.

Portanto, verifica-se que a articulação com os setores internos competentes para a operacionalização da acessibilidade na comunicação e informação é algo presente na maioria dos Núcleos de Acessibilidade investigados - INCLUIR/UFRGS, CAEd/UFSM e UFFS Campus Chapecó.

Quanto à acessibilidade comunicacional, a UFFS e a UNIPAMPA disponibilizam tradutores e intérpretes de Libras sem caracterizar as atividades desenvolvidas por estes profissionais. Já a UFRGS e a UFSM descrevem em detalhes as atividades exercidas pelos tradutores e intérpretes de Libras, conforme se nota nos relatórios analisados do INCLUIR e da CAEd.

Nessas duas instituições esses profissionais dedicam-se em grande proporção à interpretação em sala de aula aos estudantes surdos (interpretação das disciplinas). Outras atividades também são volumosas e importantes na viabilização do acesso à comunicação, por exemplo: interpretação em eventos institucionais acadêmicos e culturais, bancas de defesa, perícias, ações de extensão, saídas de campo, reuniões, cursos à distância (janela de intérprete nas vídeoaulas), capacitações, solenidade de formatura, concursos de servidores técnicos e docentes, acolhimento de novos estudantes e servidores, estágio supervisionado, testes de proficiência, processos seletivo de estudantes para graduação e pós-graduação, entre outros.

Tais atividades são descritas pelo INCLUIR/UFRGS e CAEd/UFSM como as de maior proporção no âmbito institucional, o que, junto ao crescimento do número de usuários de Libras inseridos nas instituições, reforça a necessidade de que o quadro de tradutores e intérpretes de Libras seja proporcionalmente ampliado.

O estudo de Silveira *et al.* (2019) evidenciou lacunas no que diz respeito ao serviço de tradução e interpretação de Libras entre as seis universidades pesquisadas através de questionários. A carência de profissionais tradutores e intérpretes de Libras também foi percebida na pesquisa de Pletsch e Melo (2017) sobre a estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade de 19

universidades federais da região sudeste do Brasil.

Sobre a disponibilização do serviço de tradução e interpretação de Libras, “14 universidades participantes responderam disponibilizar e ser insuficiente”, “duas responderam disponibilizar e ser suficiente” e “três responderam não disponibilizar esse serviço” (Pletsch; Melo, 2017, p. 1622).

Os autores advertem para outro dado revelado no estudo quanto às condições de acessibilidade comunicacional. Uma das universidades classificou as condições de acessibilidade comunicacional como péssima, cinco como ruim, dez como regular e três como bom (Pletsch; Melo, 2017). De modo geral, a maioria das universidades participantes da pesquisa apresentou uma autoavaliação que reconhece a existência de um problema a ser enfrentado.

Outras atividades desenvolvidas, igualmente importantes aos usuários de Libras, são descritas nos relatórios do INCLUIR/UFRGS e CAEd/UFSM de forma a evidenciar a necessidade de mais investimentos nessas atuações: gravação de vídeos institucionais em Libras, adaptação de materiais didáticos com janelas em Libras, adaptações dos textos escritos em português pela pessoa surda para o português formal, gravação de vídeo em Libras para o museu, gravação do hino nacional em Libras para projeção em solenidades e demais eventos, gravação em Libras de acervo fotográfico e de exposição no museu.

A CAEd/UFSM divulga a criação de um glossário digital multidisciplinar de caráter contínuo em vídeo de Libras contendo sinais específicos dos conteúdos das disciplinas cursadas pelos acadêmicos surdos. Ainda que esse tipo de atividade não tenha sido localizada nos demais Núcleos de Acessibilidade investigados, o INCLUIR/UFRGS apontou em seus relatórios a necessidade de desenvolvimento de um dicionário específico com sinais de Libras na área acadêmica, demandando, para isso, a ampliação do quadro de tradutores e intérpretes de Libras. Conforme o relatório do INCLUIR de 2016, trata-se da necessidade de elaboração de um vocabulário acadêmico em Libras.

A CAEd/UFSM aponta a partir do relatório de 2020 ações de tradução e interpretação em Libras no período de ensino remoto vivenciado na instituição, tais como: vídeos gravados em Libras, edição de vídeos para a inserção da janela do intérprete de Libras, legendagem de vídeos, apoio na construção dos planos de aula, slides, vídeos e apostilas dos cursos e disciplinas de Libras. Segundo o estudo desenvolvido por Moreira *et al.* (2022), durante o ensino remoto no ensino superior

no período de pandemia, as pessoas surdas, seguidas das com deficiência visual, foram as que mais precisaram de atenção por conta das significativas barreiras de acesso às tecnologias de informação e comunicação.

De modo geral, a tradução e interpretação em Libras constituem-se em um recurso ofertado em todas as instituições aqui pesquisadas, havendo tradutores e intérpretes de Libras em todas as equipes. Em relação aos recursos de acessibilidade oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidade, a pesquisa de Gonçalves *et al.* (2022) revelou que a tradução e interpretação em Libras é o serviço mais frequente nas IES participantes do estudo.

O INCLUIR/UFRGS apontou em um dos relatórios a demanda por Libras tátil devido à presença de um estudante cego do curso de licenciatura que tem a disciplina de Libras como obrigatória. Sendo a Libras uma língua visual, profissionais especializados são demandados, não tendo sido identificado tradutor intérprete com especialização em Libras tátil entre os Núcleos de Acessibilidade participantes da pesquisa.

A surdocegueira, apesar de não ter sido encontrada entre os estudantes identificados na análise documental, somada à cegueira, chega a computar 3800 matrículas no ensino superior brasileiro, conforme o Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022), ressaltando a urgência do atendimento das demandas por Libras tátil.

O INCLUIR/UFRGS traz em um dos seus relatórios uma importante sinalização quanto à preservação do sigilo na comunicação voltada aos atendimentos de saúde, por exemplo. O INCLUIR reitera a importância de contratação de telecomunicação Viavel, onde uma central de Libras intermedia a comunicação entre a pessoa surda em uma consulta de saúde na universidade, por exemplo. Tal mecanismo visa ampliar as condições de sigilo na comunicação ao evitar que tradutores e intérpretes de Libras da instituição tenham conhecimento das informações pessoais do usuário de Libras.

O relato de experiência de Cunha (2021) faz referência ao assunto e exemplifica uma universidade que adquiriu tal serviço:

Outro fator que se reflete na barreira comunicacional é a ausência do sistema vPAD-VIAVEL, tecnologia assistiva que possibilita autonomia às pessoas surdas, no acesso a serviços e informações e órgãos públicos, preservando também as questões que requeiram privacidade. No relatório

de materiais da UFSC, é verificado esse serviço nesta instituição, demonstrando o avanço nesta área (p. 13).

Um elemento não observado na análise documental ou nos questionários e que se relaciona ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva que fazem leitura labial são as orientações quanto aos cuidados que o ministrante deve ter na comunicação oral. Tanto o INCLUIR/UFRGS como a CAEd/UFSM afirmam em seus relatórios possuírem estudantes com deficiência auditiva vinculados à graduação, sem que as ações de promoção da acessibilidade comunicacional tenham sido descritas para além da legendagem e da tradução e interpretação em Libras.

Para ilustrar a importância das orientações aos ministrantes quanto à leitura labial, traz-se a entrevista de Pieczkowski (2012) a uma aluna com deficiência auditiva que faz uso deste potente recurso.

No meu caso é justamente a comunicação, porque eu consigo ler os lábios, então, às vezes, a maneira como a pessoa fala, o tom de voz que a pessoa fala, às vezes não há necessidade da leitura dos lábios. Agora, dependendo de como é a fala dessa pessoa, daí eu preciso mais da leitura dos lábios. [...] Já aconteceu de eu apresentar um trabalho e ele ser o contrário do que era para apresentar. O professor não deixou de considerar a minha nota, mas não foi a nota que seria se fosse apresentado aquilo que foi pedido. Então, eu acredito que muita coisa que é falada ali eu perco (p. 5).

Pode-se notar, através do relato da estudante entrevistada, que são necessárias informações básicas para a comunicação oral, como não se virar, não colocar a mão na boca, falar em tom alto e pausadamente, entre outras recomendações. As instruções orais sobre provas e trabalhos devem estar acompanhadas de registro por escrito, garantindo que os estudantes com deficiência auditiva tenham acesso. Tais premissas devem ser observadas em momentos presenciais, bem como em aulas remotas e em gravação de vídeoaulas ou outros conteúdos, que podem ser complementadas por conteúdos visuais.

O acesso à informação em ambientes e produtos culturais é citada pelo INCLUIR/UFRGS e pela CAEd/UFSM e entre as atividades desenvolvidas pelos setores estão: produção de folders de exposições do museu e legendas das maquetes em Braille; criação de mapa tátil das dependências do museu; produção de audioguia das exposições e do espaço físico do museu; reproduções de desenhos em material tátil; exibição de vídeos acessíveis no festival de cinema estudantil acessível.

O INCLUIR/UFRGS e a CAEd/UFSM trazem a produção de materiais

acessíveis executadas pelos Núcleos, tais como: produção de materiais de divulgação em Braille e em fonte ampliada como cartazes e folders; produção de materiais acadêmicos em Braille, material tátil, em áudio textos, a descrição e a audiodescrição de imagens; conversão de livros para pdf pesquisável ou para word; conversão de tabelas presentes dos livros/textos para planilhas do excel; conversão de artigos e capítulos de livros originalmente em formato de imagem para word, permitindo a ampliação da fonte ou leitura por voz sintetizada; produção de versão digital de livros; conversão/adaptação de slides.

Tais adaptações realizadas pelos Núcleos tornam acessíveis os materiais não disponibilizados em formatos acessíveis aos estudantes e são demandas executadas pelos bolsistas que atuam nos Núcleos. Essas adaptações necessitam de alto grau de tempo dedicado devido à complexidade dos materiais e do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tecnologias assistivas para a sua produção.

Assim, os materiais acadêmicos tornam-se acessíveis aos estudantes, possibilitando o acompanhamento dos estudos de forma autônoma. Porém, alguns relatórios do INCLUIR/UFRGS chamam a atenção para o atraso no recebimento dos materiais adaptados pelos estudantes, pois estes recebem os primeiros materiais junto aos demais colegas de turma e, somente a partir daí, solicitam as adaptações. Tal fato reflete na não igualdade de condições de acesso, pois o acesso aos materiais acadêmicos pelos estudantes com deficiência tem se dado posteriormente aos demais acadêmicos.

Outros questionamentos relacionados ao acesso à informação também são possíveis, como, por exemplo, se as adaptações em materiais didáticos, ainda que tardiamente, não acabam por favorecer a manutenção de acervo bibliográfico não acessível. Sobre isso, foram poucas as verificações na análise documental acerca de livros e demais conteúdos acadêmicos em formatos acessíveis. O NInA/UNIPAMPA indicou que em um campus universitário a biblioteca dispõe de alguns livros em formato digital e em Braille.

Ponto crucial nas produções em Braille, percebido na pesquisa com as cinco universidades participantes deste estudo, refere-se à presença de revisor Braille apenas na equipe de servidores do INCLUIR/UFRGS. O estudo de Pletsch e Melo (2017) revelou que 15 universidades, dentre 19 instituições, não possuem revisor e/ou transcritor Braille, indicando o grau de desassistência às produções em Braille

nas universidades. A pesquisa de doutorado de Martins (2022) também indicou a escassez destes profissionais entre as seis universidades da região norte do país estudadas.

Os relatórios do INCLUIR/UFRGS sinalizam reuniões com bibliotecas da universidade com a finalidade de sensibilização das equipes para a aquisição de bibliografias em formatos acessíveis. Relatórios da CAEd/UFSM indicam que as bibliotecas da universidade prestam orientações aos alunos para a realização do cadastro junto à Fundação Dorina Nowill, onde podem ser solicitadas bibliografias em pdf e/ou livro falado.

Além disso, os relatórios da CAEd/UFSM registram que a biblioteca central realizou adequação dos editais para aquisição de obras digitais, observando as normativas da acessibilidade e impossibilitando a participação de editoras que não oferecem sua produção em formatos acessíveis. Conforme os relatórios, a biblioteca realiza um trabalho de sensibilização para que as produções da UFSM publicadas nos repositórios digitais estejam em formatos acessíveis, assim como as produções da editora da universidade também atentem aos aspectos de acessibilidade. De maneira complementar, a biblioteca da UFSM oferece lupa eletrônica e computadores com leitores em voz sintetizada para uso dos acadêmicos.

Com o objetivo de mapear os Núcleos de Acessibilidade das bibliotecas universitárias federais do nordeste, o estudo de Cerqueira e Miranda (2021) identificou que oito bibliotecas, dentre 20 instituições, possuem Núcleo de Acessibilidade ou serviços dirigidos às pessoas com deficiência. Conforme as autoras, os resultados ilustram que, embora a atuação dos núcleos nas bibliotecas esteja distante do almejado, representa um significativo avanço no acesso à informação.

A pesquisa identificou os seguintes serviços de acesso à informação disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade Informacional da biblioteca da Universidade Federal da Bahia (UFBA): empréstimo de materiais e obras audiovisuais; auxílio no uso de computadores equipados com softwares leitores de tela e sintetizadores de voz capazes de permitir a leitura e a produção textual; compartilhamento com bibliotecas de outras universidades federais de acervos digitais em formatos acessíveis; parceria com a Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados (REBECA) que é um projeto de cooperação que possibilita o intercâmbio de acervo acessível para pessoas com deficiência visual. Também

disponibiliza a produção e adaptação de textos em formatos acessíveis (Cerqueira; Miranda, 2021).

O Espaço Acessibilidade da Biblioteca Central da Universidade Federal do Sergipe (UFS) disponibiliza: empréstimo da coleção de obras literárias em Braille, audiobooks, impressão em Braille, computadores com softwares acessíveis (DOSVOX e NVDA), lupas eletrônicas, escaneamento e conversão de textos impresso para formato digital, tradução e interpretação em Libras, reprodução de imagens em alto relevo, scanner falado para leitura de textos impressos (*Ibid.*).

A Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência da biblioteca da Universidade Federal do Ceará (UFC) oferece os serviços de: edição e digitalização de livros e artigos em formato acessível, disponibilização do catálogo de obras acessíveis e da base de dados acessíveis, inclusive a REBECA (*Ibid.*). A Seção de Inclusão de Usuários com Necessidades Especiais da biblioteca da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferece os seguintes serviços: empréstimo de livros de Braille e em áudio, digitalização de textos e livros, impressão de materiais em Braille, consulta ao acervo através do catálogo em Braille, computadores com leitores de tela (DOSVOX e NVDA), impressora Braille e scanner ledor (*Ibid.*).

Os principais serviços oferecidos pelo Laboratório de Acessibilidade da biblioteca central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) são: digitalização de textos, descrição de imagens, conversão de materiais em formatos acessíveis, empréstimo e treinamento de tecnologia assistiva, repositório de informação acessível (REBECA), revisão e impressão em Braille (*Ibid.*). O Laboratório de Acessibilidade do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) oferece os serviços de digitalização e atendimento técnico pedagógico a estudantes com deficiência (*Ibid.*).

O Laboratório para pessoas com deficiência visual da biblioteca da Universidade Federal do Piauí (UFPI) possui máquinas de Braille, computadores com software leitor de tela e impressora Braille (*Ibid.*). A Sala de Acessibilidade Informacional da biblioteca da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) disponibiliza equipamentos especializados para usuários com baixa visão (*Ibid.*).

Como se vê, o estudo de Cerqueira e Miranda (2021) revela certa descentralização dos serviços e adaptações para o acesso à informação. Em oito universidades federais da região nordeste do país, as bibliotecas contam com setores próprios para a promoção da acessibilidade à informação, revelando o

necessário compartilhamento entre os órgãos universitários para a efetivação do acesso à informação através de acervos acessíveis conforme disposto na LBI. Segundo as autoras, “disponibilizar serviços de informação acessíveis, seja na configuração de núcleo ou serviço, não se trata de uma opção, antes é uma responsabilidade da qual as bibliotecas universitárias não podem se eximir” (CERQUEIRA; MIRANDA, 2021, p. 6-7).

O relatório da CAEd/UFSM de 2018 faz uma reivindicação importante quanto à acessibilidade nas bibliotecas, destacando as dificuldades encontradas nas bibliotecas quanto ao espaço físico, aptidão de servidores e acervo acessível. O relatório destaca a necessidade de melhorias das condições de acessibilidade nas bibliotecas, alertando que as avaliações do MEC exigem a acessibilidade (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2014).

Acerca das produções de descrição e audiodescrição de imagens, os Núcleos de Acessibilidade da UFFS Campus Chapecó e da UNILA não relatam atividades dessa natureza. O INCLUIR/UFRGS revela alguma produção desse recurso de acessibilidade através dos servidores do setor e dos bolsistas que se qualificaram para tanto. No entanto, adverte para a necessidade de contratação de profissional especializado (audiodescritor) para o aprimoramento e ampliação dessas produções.

A CAEd/UFSM destaca-se na produção de descrição e audiodescrição de imagens, denotando maiores condições técnicas na reprodução desses materiais. O relatório da CAEd de 2020 assim diferencia descrição de imagem e audiodescrição:

A descrição de imagem é um recurso que permite a visualização de imagens por pessoas com deficiência visual, pode ser feita por qualquer pessoa, com ou sem capacitação, no tempo, jeito e perspectiva que entender melhor, tentando responder à pergunta “como você descreveria essa imagem para uma pessoa cega?” (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2020, p. 22)

Já a audiodescrição é um recurso um pouco mais elaborado, pois demanda capacitação e consultoria por profissional cego com experiência na área. Pode ser também definido como a transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas não-videntes (FRANCO, SILVA, 2010, *apud* RELATÓRIO CAEd/UFSM 2020, p. 22-23).

O relatório da CAEd/UFSM de 2014 já apontava a realização de audiodescrição e a oferta de cursos de audiodescrição, concebendo-a como um:

recurso de acessibilidade que consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações e que permite que as pessoas com deficiência visual ouçam o que é apreciado visualmente. A audiodescrição amplia o conhecimento, facilita o entendimento e oferece a oportunidade de autonomia, independência e poder de interpretação para as pessoas com deficiência visual (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2014, p. 104).

Este mesmo relatório apresenta, ainda, como a audiodescrição deve ser feita:

Existe a técnica, a audiodescrição é diferente na narração. Ela é muito mais detalhada. Ela descreve, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudança de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela, podendo ou não passar sensações, depende da interpretação. A descrição acontece nos intervalos entre diálogos, ou quando não há informações sonoras (*Ibid.*, p. 105).

Por fim, o relatório aborda a importância da audiodescrição:

A sua importância está em garantir a todas as pessoas com deficiência o direito constitucional ao lazer e à educação, seja parcial ou totalmente. Além de permitir ao deficiente visual o acesso aos conteúdos da televisão, dos espetáculos, teatros, museus e outros, favorecem também as pessoas analfabetas e disléxicas, pessoas com dificuldades ou que estão totalmente impedidas de entender o conteúdo escrito (*Ibid.*, p. 106).

Diante dos apontamentos sobre descrição e audiodescrição da CAEd/UFSM, nota-se o avanço institucional nessa área, realizando descrição e audiodescrição, além de desenvolver capacitações nesse contexto.

A universidade também conta com Comissão de Audiodescrição composta por diversos servidores e bolsistas de várias unidades acadêmicas que se dedicam às produções nessa área. Devido às boas condições técnicas que a universidade tem, realiza consultorias de audiodescrição por pessoa com deficiência visual (servidor), garantindo que as imagens descritas sejam validadas por pessoa habilitada.

Para além das orientações prestadas aos docentes quanto à acessibilidade no ensino remoto, foram poucas as ações identificadas nos Núcleos de Acessibilidade nesse período específico. Por conta da existência da exclusão digital e da falta de acesso às plataformas de ensino remoto, faz-se algumas considerações sobre os desafios impostos aos Núcleos de Acessibilidade, tomando-se como base o estudo de Moreira *et al.* (2022) sobre isso.

Em entrevistas com as equipes de duas reconhecidas universidades federais brasileiras, os profissionais refletem sobre os desafios à acessibilidade digital dos estudantes com deficiência no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem remotas nas plataformas digitais. “As plataformas digitais que foram utilizadas [...], dificultou muito a acessibilidade dos estudantes, sobretudo, daqueles que são cegos e/ou apresentam baixa visão” (MOREIRA *et al.*, 2022, p. 11). “[...] os estudantes com deficiência visual encontraram muitas dificuldades com problemas de acessibilidade nas plataformas educacionais, sistemas de conferência e ensino remoto” (*Ibid.*, p. 12).

Devido à falta de acessibilidade, as equipes participantes do estudo afirmaram ter notado que os estudantes com deficiência visual e auditiva matricularam-se em menos disciplinas que o esperado durante o período de ensino remoto. Tal fato remete aos emblemas da retenção e evasão já apontados, sendo as condições de acessibilidade em ambientes virtuais fatores que podem ser favorecedores de tais fenômenos.

Ainda conforme a pesquisa, o ensino remoto foi favorável aos estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida, especialmente por não precisarem circular nos campi das universidades, que nem sempre oferecem as condições necessárias para a locomoção, assim como não precisaram enfrentar o transporte público, geralmente com acessibilidade restrita. Segundo as equipes participantes da pesquisa, foi notado um aumento de disciplinas cursadas por semestre por estes estudantes em comparação aos semestres presenciais (MOREIRA *et al.*, 2022).

Outros elementos apontados pela pesquisa dizem respeito à ausência de legendas nas plataformas virtuais de aprendizagem, inviabilizando o acesso ao conteúdo por estudantes com deficiência auditiva: disponibilização de vídeoaulas sem a janela de interpretação em Libras, impedindo o acesso do estudante surdo; falta de materiais visuais que pudessem agregar informação à experiência visual dos estudantes com deficiência auditiva ou surdez; disponibilização nas plataformas de materiais somente em escrita português, sem a tradução para a Libras, dificultando o acesso pelo aluno surdo (MOREIRA *et al.*, 2022).

Tais desafios apontados no estudo dos autores expõem a necessidade de avanços para a acessibilidade em ambientes virtuais e, ainda que se conte com tecnologias de informação e comunicação importantes, estas parecem não dispor de um repertório significativo de recursos de acessibilidade. Tal fato leva ao

questionamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior EaD, podendo esta modalidade apresentar ainda mais obstáculos na acessibilidade à comunicação e informação.

A PNEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a acessibilidade na comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Portanto, as ações dos Núcleos de Acessibilidade identificadas na pesquisa encontram consonância com o objetivo de garantir acessibilidade na dimensão da comunicação e informação, cumprindo com o objetivo de realizar tal averiguação.

Como já mencionado anteriormente, ainda que não seja o mote deste estudo, aproveitam-se os dados sobre o acompanhamento dos alunos com deficiência realizado pela UFSM, constantes nos relatórios da CAEd, para levantar algumas questões importantes que podem tornar-se objeto de estudos futuros. O relatório da CAEd/UFSM de 2018 indica o total de matrículas por tipo de deficiência, acompanhada da situação atual das matrículas. Conforme esse relatório, quanto ao ingresso de estudantes com deficiência visual, auditiva e surdez, a universidade recebeu 270 alunos entre 2008 e 2018. Deste total, o relatório indica que há 121 (44%) alunos regulares, que houve 31 (11%) alunos que se formaram e que 79 (29%) discentes abandonaram o curso (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2018).

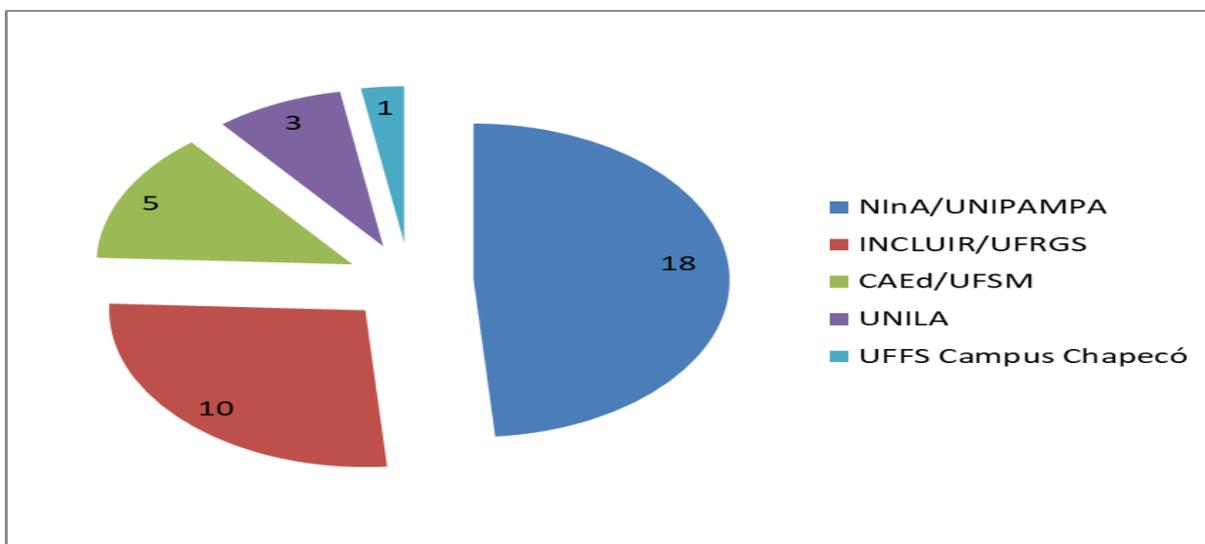
Novamente chama a atenção o fato de o número de abandonos superar o de formados, indicando que pode haver relação entre evasão e condições de acessibilidade comunicacional e informacional para este público, merecendo investigações que confirmem ou descartem tal hipótese. Outra possibilidade é de que os percentuais de alunos regulares representem a retenção, podendo também serem alvos de estudos complementares.

#### Barreiras tecnológicas e de mobiliários

As ações frente a barreiras tecnológicas e mobiliários foram descritas em maior volume nos relatórios do NInA/UNIPAMPA (18), seguidas do INCLUIR/UFRGS (10) e CAEd/UFSM (cinco). A UNILA e a UFFS Campus Chapecó responderam promover três e uma ação nesta categoria, respectivamente. O gráfico a seguir faz a

demonstração por instituição.

Gráfico 9<sup>34</sup> - Atividades na categoria barreiras tecnológicas e mobiliários por instituição.



Fonte: elaborado pela autora.

A UFFS Campus Chapecó disse realizar orientação aos discentes quanto à acessibilidade nas tecnologias e nos mobiliários, sugerindo que informa aos estudantes os recursos disponíveis, sem que tenham sido descritos no questionário. A UNILA informou que dispõe de softwares, equipamentos de TIC e faz a adaptação de materiais. Assim, sugere que possui softwares e equipamentos de tecnologia assistiva e de TIC para uso dos estudantes, além de utilizar estes equipamentos para a adaptação de materiais, sem descrever os equipamentos disponíveis.

A partir do detalhamento dos serviços e equipamentos disponíveis pelos Núcleos de Acessibilidade da UNIPAMPA, UFRGS e UFSM, observa-se a relação das ações frente a barreiras tecnológicas e mobiliários com as barreiras de comunicação e informação, pois as adaptações processadas a partir de equipamentos tecnológicos proporcionam a comunicação e a informação, assim como outras dimensões da acessibilidade.

Em suma, os equipamentos tecnológicos e mobiliários adaptados relacionam-se à minimização ou eliminação de barreiras comunicacionais,

<sup>34</sup> [Descrição do gráfico 9] Gráfico em pizza com cinco fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 18 referente ao NInA/UNIPAMPA; na cor vermelho a fatia com o número 10 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor verde a fatia com o número 5 referente à CAEd/UFSM; na cor lilás a fatia com o número 3 referente à UNILA; na cor azul celeste a fatia com o número 1 referente à UFFS Campus Chapecó.

informativas e pedagógicas e com o eixo do AEE da PNEEPEI e em conjunto expressam recursos de acessibilidade pedagógica, de comunicação e informação.

A partir dos relatórios da CAEd/UFSM, foi possível classificar como ações frente a barreiras tecnológicas e mobiliários os seguintes serviços e equipamentos: empréstimo ampliadores eletrônicos, notebooks e gravadores de voz; existência de bancada acessível no laboratório de pneumática com versatilidade estrutural possibilitando o uso por pessoas em cadeiras de rodas, com alta ou baixa estatura, obesas, com problemas na coluna e na visão; desenvolvimento do projeto de extensão “Mobiliários Acessíveis” que visa identificar necessidades, elaborar projetos e executar a construção de mobiliários com acessibilidade aos estudantes.

Diante dos relatórios do INCLUIR/UFRGS foi possível verificar as seguintes medidas: disponibilização de softwares leitores e ampliadores de tela (zoom text, infinity reader); empréstimo de lupas eletrônicas; disponibilização de máquinas Braille; empréstimo de Ipad Air 9,7” para pessoa com baixa visão; empréstimo de MacBook Pro 13 para pessoa cega; disponibilização de impressoras Braille; empréstimo de linhas Braille (espécie de teclado Braille); disponibilização de scanners com voz; disponibilização de fusoras para impressão de material tátil; empréstimo de regletes para pessoas usuárias do Braille.

Nos relatórios do NInA/UNIPAMPA há os seguintes serviços e equipamentos: impressoras Braille; notebooks com microfone (2 em cada campus); notebooks LG Dual Core com microfone; software leitor de tela Jaws (2 licenças em cada campus); scanners para digitalização de acervo (1 em cada biblioteca); máquina de escrever Braille (Perkins); lupas eletrônicas; gravadores digitais; impressoras laser Hp MPF; TV LCD 21”; TV LCD 23”; DVD Samsung; computador PHB com monitor 17”; mesas adaptadas para pessoas que utilizam cadeiras de rodas (2 em cada campus); fones de ouvido com microfone e USB digital (2 em cada campus); teclados numéricos (1 em cada campus); equipamentos de datashow; aparelhos de amplificação sonora; leitores de telas livres instalados em computadores dos laboratórios de informática (Dosvox, NVDA, Orca).

A CAEd/UFSM e o NInA/UNIPAMPA dispõe de mobiliários adaptados, compreendendo-os como dispositivos de inclusão ao favorecer o processo ensino-aprendizado e atendendo as normativas da NBR 9050 de 2020 sobre o desenho universal em mobiliários. Ainda que os apontamentos sobre mobiliários sejam pontuais, é um fator importante que merece destaque.

Outro elemento em realce é a menção ao projeto de extensão “Mobiliários Acessíveis” da CAEd/UFSM denotando um investimento institucional nesta dimensão da acessibilidade. Para Nascimento *et al.* (2017a, p. 45), é importante salientar “não apenas os desafios, mas valorizar as conquistas nesse processo, as quais são progressivas e com sementes que vão sendo plantadas e solidificadas na construção e efetivação de práticas inclusivas no ensino superior”.

A tese de Martins (2022) revelou que nenhuma das seis IFES da região norte do Brasil dispõe de balcões de atendimento à altura de pessoas em cadeira de rodas, assim como não dispõem de mobiliário adequado para pessoas com deficiência física, denotando emergência das adaptações em mobiliários nas IFES.

Para ilustrar o quanto os mobiliários adaptados são relevantes para a estadia das pessoas com deficiência nos ambientes, apresenta-se o relato de um estudante cadeirante na pesquisa desenvolvida por Pieczkowski (2012):

Marcelo<sup>35</sup> também menciona a falta de mesa adequada na qual possa acoplar a cadeira de rodas, dizendo: “[...] a gente coloca de lado, assim [...]”, demonstrando a postura inadequada à qual é obrigado a assumir. Com relação à acessibilidade às instalações sanitárias, pronuncia-se: “Existem alguns banheiros, por exemplo, no bloco F, que a cadeira não entra. Tu não consegue fechar a porta, não consegue manobrar para fechar a porta (p. 6).

Ainda que se tenha percebido alguns mobiliários adaptados, como os apontados pela CAEd/UFSM e NInA/UNIPAMPA, estes não dizem respeito ao ambiente de sala de aula, como mesa adaptada, por exemplo. E mesmo que nos relatórios analisados não tenha sido mencionado o desenvolvimento de pesquisas voltadas à tecnologia assistiva, vale ressaltar que a LBI incentiva a produção de conhecimento nessa área, favorecendo o acesso à informação e comunicação através de tecnologias específicas.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas [...] com a finalidade de:

[...]

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisas oficiais (BRASIL, 2015, p. 53-54).

---

<sup>35</sup> A autora informa no artigo que se trata de nome fictício.

Embora na categoria barreiras tecnológicas e de mobiliários não tenham sido citadas pesquisa no campo da tecnologia assistiva, observou-se que os Núcleos de Acessibilidade da UFRGS e da UFSM, por exemplo, são procurados para participarem como sujeitos de pesquisa ou contribuírem de alguma forma com pesquisas relacionadas ao campo da educação inclusiva no ensino superior, podendo abordar o tema da tecnologia assistiva.

Os equipamentos identificados nos Núcleos de Acessibilidade da UFSM, UFRGS e UNIPAMPA, tais como softwares leitores e ampliadores de tela, computadores, notebook, gravadores, DVD, fone de ouvido, teclados numéricos, máquina de escrever e impressora Braille, lupas eletrônicas, scanner, amplificador sonoro, fusora, regletes, linha Braille e Ipad traduzem a gama de tecnologia assistiva no suporte à educação inclusiva. Além disso, a identificação desses serviços e equipamentos alinha-se à diretriz da PNEEPEI, cumprindo com o propósito de averiguação deste estudo.

Na pesquisa de Martins (2022) com seis IFES da região norte do país não foi identificada a presença de máquina fusora de relevos táteis. A presença da impressora Braille foi notada apenas em uma instituição e a linha Braille foi percebida em três universidades. Conforme a autora:

Para os/as estudantes com deficiência visual esses recursos listados acima são fundamentais para que se garanta a sua permanência na universidade constatamos que se faz necessário medidas potencializadoras do processo de inclusão para a compra e manutenção de equipamento específicos para cada necessidade dos/das estudantes com deficiência (MARTINS, 2022, p. 140).

Tais dados denotam que as tecnologias assistivas ainda não são amplamente utilizadas na educação superior pública. Segundo Nascimento *et al.* (2017b), os benefícios do uso de serviços e dispositivos de tecnologia assistiva, por auxiliarem o estudante nas atividades acadêmicas, promovem motivação, independência e interação social. Dessa forma, as tecnologias assistivas favorecem o processo de inclusão e, por consequência, corroboram com a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes.

Devido à importância das tecnologias assistivas, é relevante que as informações sobre quais serviços e equipamentos estejam disponíveis de forma

acessível nos sites das universidades e/ou Núcleos de Acessibilidade. Acerca disso, Fernandes (2018), ao realizar um estudo com 19 universidades do estado do RS, constatou que somente três dispunham em seus sites sobre os recursos de tecnologia assistiva.

#### **4.7.3 Terceiro conjunto de informações: ações frente a barreiras atitudinais e ações de capacitação/formação; acesso (processo seletivo); barreiras pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado; articulação intersetorial**

##### Barreiras atitudinais e ações de capacitação

Durante a análise documental notou-se que as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade frente a barreiras atitudinais constituem-se nas ações de capacitação e formação para a comunidade acadêmica. Por esse motivo, as categorias “barreiras atitudinais” e “ações de capacitação/formação” foram agrupadas.

A UFFS Campus Chapecó respondeu que realiza orientações à comunidade interna e cursos de capacitação aos docentes. A UNILA informou que promove rodas de conversas, oficinas, palestras, faz o reconhecimento dos espaços e oferece monitoria.

As atividades identificadas nos relatórios do NInA/UNIPAMPA para o enfrentamento da barreira atitudinal envolvem: o fomento à capacitação de pessoal ligado ao setor de obras para o desenvolvimento de projetos, contratação e fiscalização de espaços físicos acessíveis; o fomento e apoio à capacitação e sensibilização de servidores coordenadores administrativos para o acompanhamento e organização de mobiliários nas unidades acadêmicas; o desenvolvimento do projeto NInA em rede que visa manter um fluxo constante de informações sobre acessibilidade e legislação da educação especial superior na perspectiva inclusiva, abrangendo ações como visitas técnicas periódicas aos campus da universidade e capacitações presenciais e via web.

Tais ações verificadas no NInA estão de acordo com o preconizado pelo PDI da UNIPAMPA, onde:

faz-se necessário sensibilizar a comunidade acadêmica quanto aos direitos e os deveres no desenvolvimento de espaços acessíveis e inclusivos, além de realizar uma política institucional de acessibilidade e inclusão que garanta o direito de todos à participação plena na universidade (RELATÓRIO NInA/UNIPAMPA 2014-2018, p. 52).

As atividades de formação do NInA, especialmente os projetos, conforme o relatório de 2012, são tidos como:

formações de cunho progressista, política e pedagogicamente bem definidos e encaminhados no sentido de promover a humanização dos processos profissionais, a reiteração dos princípios e objetivos da universidade no sentido de sua responsabilidade social [...] e a pré-ocupação com a formação da atividade prática no grupo de professores da UNIPAMPA [...] (RELATÓRIO NInA/UNIPAMPA, 2012, p. 43).

A posição da equipe do NInA no relatório de 2012 é de que as ações de formação e os programas de formação continuada precisam ser fortalecidos com vistas a dinamizar os conceitos de inclusão e acessibilidade, favorecendo a cultura de inclusão na instituição. Neste mesmo relatório, a equipe aponta a pouca participação docente nas ações de formação continuada. A respeito das atitudes sociais de professores em sala de aula, alguns estudantes participantes da pesquisa de Pereira e Chahini (2018):

opinaram que muitos são dispostos, desejam aprender e buscar a melhor forma de atendê-los em suas necessidades educacionais, não obstante outros se mostram indiferentes e um pequeno grupo é mais resistente em colaborar com o processo de inclusão de pessoas com deficiência na universidade (p. 138).

A barreira atitudinal foi sentida por dez estudantes com deficiência que foram entrevistados no estudo de Nascimento (2022). Ao ser questionado aos participantes se em algum momento eles sofreram ações de discriminação nas universidades, “das 20 respostas obtidas, 10 estudantes sinalizaram ter passado por tais situações. Esse contexto nos revela que a sociedade ainda não está preparada para lidar com o diferente” (NASCIMENTO, 2022, p. 131).

Pereira e Chahini (2018) alertam que por de trás das barreiras atitudinais estão a desinformação e a falta de qualificação no tratamento das demandas de acessibilidade, tornando as ações de formação continuada ainda mais importantes. Assim, de modo geral, nota-se que os Núcleos de Acessibilidade aqui analisados realizam formações para docentes, técnicos e estudantes, visando à minimização de

barreiras atitudinais que estão implicadas tanto na forma de perceber a deficiência, quanto à atitude frente às necessidades educativas. As ações identificadas convergem com o objetivo da PNEEPEI de formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Os relatórios do INCLUIR/UFRGS e da CAEd/UFSM revelaram um volumoso quantitativo de ações de capacitação, tanto interna para as equipes, quanto para a comunidade universitária e público externo. O relatório da CAEd/UFSM de 2015 já indicava a relevância das ações de capacitação para o enfrentamento das barreiras atitudinais.

A “Ação de Conscientização sobre Acessibilidade: Campanha UFSM Acessível” vem sendo desenvolvida desde 2014 em diversos espaços públicos. Entendemos que muitas barreiras resultam das ações e/ou atitudes das pessoas, que por desconhecerem as necessidades das pessoas com deficiência, acabam criando, mesmo involuntariamente, barreiras para a acessibilidade. Nesse sentido, buscamos realizar ações informativas e educacionais, entendendo que as mesmas podem contribuir para a minimização das desigualdades e das diversas formas de exclusão que as pessoas com deficiência enfrentam no seu dia-a-dia (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2015, p. 17).

O INCLUIR/UFRGS descreve como formação interna, entre outras atividades: realização de visita técnica; participação e promoção de seminários, encontros, congressos, fóruns, festivais e cursos relacionados à área da deficiência, inclusão e acessibilidade; formação de tradutores e intérpretes de Libras; evento internacional para apresentação de trabalho na área da inclusão e acessibilidade no ensino superior; participação em evento internacional para apresentação de pesquisa na área do ensino de Libras; apresentação de artigo e pôster em evento nacional na área do Serviço Social; capacitação realizada em parceria com a Faculdade de Fisioterapia da UFRGS sobre questões ergométricas na condução de cadeirantes.

Na formação para a comunidade geral, o INCLUIR/UFRGS descreve, entre outras ações: curso sobre Libras; curso sobre acessibilidade em eventos institucionais; participação no Salão UFRGS com mostra de adaptações de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; formação continuada com professores do curso popular pré-vestibular; participação em atividades acadêmicas que envolvem trabalhos de alunos em disciplinas específicas; participação em aulas com o intuito de apresentar as ações que a universidade desenvolve; participação de professores

surdos em eventos internacionais de pesquisa apresentando seus estudos na área da educação de pessoas surdas; participação no Portas Abertas com estande de materiais acessíveis, equipamentos/recursos de acessibilidade e diálogo com visitantes secundaristas; promoção do seminário “Acessibilidade na educação superior: serviços e metodologias para a inclusão”; participação em atividade acadêmica dos cursos de matemática e estatística debatendo as estratégias de ensino para estudantes com deficiência visual; participação no Salão EDUFRGS com oficinas, palestras, painéis e mostra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; seminário temático destinado aos docentes: Inclusão e acessibilidade no ensino superior - conteúdo: conceitos e marco legal; políticas públicas de acessibilidade em educação superior; acessibilidade e desenho universal; serviços e programas de atenção à pessoa com deficiência no contexto universitário; inclusão, biopolítica e educação; inclusão na lógica da governamentalidade neoliberal; implicações curriculares na inclusão no ensino superior brasileiro; INCLUIR foi campo de estágio para estudantes da UFRGS do curso de Serviço Social e Psicologia contribuindo com a formação desses graduandos.

As ações de capacitação/formação tiveram destaque no INCLUIR/UFRGS entre as demais categorias analisadas, conforme gráfico 4, com 55 atividades identificadas. Segundo os próprios relatórios do INCLUIR/UFRGS, a formação é um dos dois eixos de atuação do Núcleo de Acessibilidade, demandando certa quantidade de profissionais envolvidos de modo contínuo nas inúmeras temáticas abordadas.

As ações de capacitação/formação também tiveram destaque na CAEd/UFSM entre as demais categorias analisadas, conforme gráfico 6, com 113 atividades dessa natureza identificadas na análise documental. A CAEd/UFSM descreve como formação interna, entre outras atividades: 1º Fórum Regional de Discussões Políticas: desafios do tradutor e intérprete de Libras; participação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla; seminário “Práticas Pedagógicas e Pesquisa e Educação Especial”; seminário “Flashes dos espaços e tempos da educação de surdos: diálogos e experiências”; seminário “Qualidade de Vida das Pessoas com Autismo: saúde, diagnóstico, tratamento e educação”; participação no “VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial”; participação no “Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas”; participação no “Seminário

de recepção para os novos servidores docentes e técnicos administrativos”; participação no Seminário de Assistência Estudantil; participação no IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras; I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: conjugando igualdade e diferença como condição para assegurar o direito ao direito; mostra de Trabalhos de Conclusão do Curso Avançado em Audiodescrição; curso teórico prático de Interpretação de Libras: diversos contextos, diversas atuações; seminário de Acessibilidade na Universidade; experiências surdas - Políticas e práticas - Congresso Internacional; curso de capacitação em Planejamento Acadêmico; encontro Paranaense de tradutores e intérpretes Libras e guia-intérprete de Libras; seminário interno da equipe interdisciplinar do Núcleo de Acessibilidade e Ânima.

Como capacitação para a comunidade universitária e público externo, a CAEd/UFSM desenvolveu, entre outras atividades, cursos, encontros, seminários, eventos, oficinas e palestras que abordaram diversos assuntos, tais como: Libras, audiodescrição, ações de atenção à aprendizagem, acessibilidade como prática no Ensino Superior, altas habilidades/superdotação, TDAH: conceitos e mitos, entre outras ações.

Foram localizadas na CAEd/UFSM e no INCLUIR/UFRGS ações contínuas e vinculadas a projetos de extensão da universidade, articulando dois eixos do Programa Incluir - formação e ações de extensão. Essas ações de formação para a comunidade em formato de extensão na CAEd/UFSM foram, entre outras: curso de formação para inclusão educacional objetivando o desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas a discussão dos processos de inclusão educacional; curso de aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação que visa capacitar professores, em nível de aperfeiçoamento, com competência pedagógica e metodológica para realizar o atendimento educacional especializado; seminário Interdisciplinar de Formação com o objetivo de promover um espaço de discussão e avaliação das ações promovidas pela CAEd; programa institucional Libras On que objetiva promover a interação entre ouvintes e surdos que se comunicam em Libras, também ofertando cursos de Libras básico, intermediário e avançado.

A identificação de ações no âmbito do ensino e da pesquisa, conforme eixo do Programa Incluir, também foram identificadas, especialmente na CAEd/UFSM e no

INCLUIR/UFRGS. Ambos colaboraram com a produção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, denominando esse trabalho como de apoio didático-pedagógico a discentes.

Na participação em disciplinas, a CAEd/UFSM e o INCLUIR/UFRGS divulgam as ações exercidas em prol da acessibilidade e estão relacionadas ao foco do ensino. A produção bibliográfica da CAEd/UFSM encontra relação com o eixo da pesquisa do Programa Incluir. Tanto na CAEd/UFSM, como no INCLUIR/UFRGS, foram notadas ações de capacitação voltadas ao acesso à informação, comunicação e tecnologias assistivas às barreiras atitudinais e às adaptações pedagógicas.

Compreende-se que as inúmeras ações de formação fomentadas e executadas pelas instituições constituem-se em momentos que acabam por elucidar os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, contribuindo para a eliminação ou minimização de barreiras atitudinais. As barreiras atitudinais no contexto acadêmico passam pelos estereótipos concretizados a partir de comparações que docentes, alunos e técnicos fazem entre estudantes com deficiência e outros estudantes.

Visando contribuir com a mudança da cultura predominante que foca naquilo que falta na pessoa, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou o Fórum Permanente da UFRJ Acessível e Inclusiva (Pletsch; Melo, 2017). O objetivo do Fórum é focar na presença de barreiras de acessibilidade física, de comunicação, informação e pedagógica no ambiente universitário, deslocando a percepção do que falta na pessoa para o que falta no ambiente e contexto social (*Ibid.*). A pesquisa dos autores revelou que a classificação “regular” recebeu a maior frequência no quesito da acessibilidade atitudinal, seguida de “ruim”. Já “bom” e “excelente” receberam as menores frequências nesse quesito (*Ibid.*).

Ciantelli *et al.* (2017) revelaram em seu estudo sobre as condições de acessibilidade em contextos universitários que os estudantes com deficiência têm como principais barreiras as atitudes discriminatórias de professores em sala de aula e a dificuldade no relacionamento com colegas. As barreiras atitudinais estão fortemente ligadas ao capacitismo, que é o preconceito contra a pessoa com deficiência. Como barreiras atitudinais, os autores compreendem-na como:

aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequências da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito e, por consequência, a

exclusão. Essas atitudes são fortemente influenciadas pelo contexto histórico social [...] sendo essa visão reproduzida e propalada no meio cultural (CIANTELLI *et al.*, 2017, p. 307).

Portanto, o capacitismo é impulsionado pela sociabilidade excludente vigente nas relações sociais estabelecidas na vida em sociedade, refletindo na exclusão ainda que os estudantes com deficiência estejam inseridos no ensino superior.

As ações de formação verificadas nos Núcleos de Acessibilidade das universidades denotam o esforço institucional em combater práticas discriminatórias e tornar o contexto educacional mais favorável à participação de estudantes com deficiência. São ações desenvolvidas por diversos profissionais, como os da psicologia, da pedagogia, do serviço social, da educação especial, entre outros, sendo profissionais qualificados para realizar uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes no meio acadêmico.

Contudo, Ciantelli *et al.* (2017, p. 310) alertam para a necessidade de descentralização da execução dessas ações, não competindo somente aos Núcleos de Acessibilidade o pensar e o executar dessas formações, pois trata-se de “uma temática ampla e transversal, inerentemente de direitos humanos e de inclusão social”.

Ao falar sobre as ações de capacitação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFRRJ, a coordenação do setor, em entrevista para a pesquisa de Moreira *et al.* (2022, p. 9), expressa que “o nosso grande desafio de acessibilidade ainda é o atitudinal”, inferindo que este desafio justifica o empenho do setor na promoção de capacitações. Toma-se essa realidade para também analisar o investimento do INCLUIR/UFRGS e da CAEd/UFSM para com o desenvolvimento de capacitações contínuas, visando mudanças atitudinais e o progresso de uma cultura inclusiva.

Para o INCLUIR/UFRGS, as capacitações refletem momentos de sensibilização à comunidade universitária onde são debatidas “temáticas relacionadas à política de inclusão e acessibilidade no âmbito da política pública de educação superior alinhada à política nacional de inclusão e acessibilidade” (RELATÓRIO INCLUIR/UFRGS, 2016, p. 5).

Corroborando com a assertiva do INCLUIR/UFRGS, Pereira e Chahini (2018) sugerem, no caso da educação superior, que as:

instituições de ensino superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica (p. 129-130).

Nessa linha, o INCLUIR/UFRGS complementa que:

a formação continuada à comunidade universitária é fundamental para que possamos oferecer à sociedade recursos e serviços acessíveis e qualificando-os sistematicamente, bem como eliminando barreiras de cunho atitudinal e informacional, tornando uma sociedade cada vez mais inclusiva e plural” (RELATÓRIO INCLUIR/UFRGS, 2016, p. 6).

No relatório da UFRGS (2017a, p. 6), o INCLUIR, ao compor o texto da seção “relacionamento com a sociedade” item “medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações”, ressalta a relevância de medidas que consistem no apoio à permanência de estudantes e servidores com deficiência, sobretudo “diante da barreira atitudinal, que comumente se faz primeira na implementação e enfrentamento das demais barreiras de acessibilidade”.

Pereira e Chahini (2018, p. 130-131) inferem que não é possível realizar a inclusão sem a eliminação das barreiras atitudinais, afirmando que “a pessoa com deficiência pode ter acesso aos espaços físicos, mas não ser incluída plenamente, considerando as barreiras atitudinais”. Nessa lógica, perpetua-se a exclusão dos incluídos que, embora estejam inseridos socialmente, permanecem sem igualdade de oportunidades (FACCI *et al.*, 2011).

A pesquisa de Pereira e Chahini (2018, p. 132) mostrou que o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização e conscientização é “fundamental para eliminação de barreiras atitudinais e para a garantia de uma permanência mais produtiva desses alunos, livre de toda situação de discriminação”.

O relatório do INCLUIR/UFRGS (2017b), ao compor os eixos da “responsabilidade social” e “inclusão social” do PDI 2016-2026, traz um importante apontamento em relação ao desenvolvimento de ações de capacitação.

As exemplificações de ações em curso não esgotam as diversas dimensões em que a acessibilidade se faz necessária como garantia de direitos sociais das pessoas com deficiência. Ao contrário, visam demonstrar a pertinência para que as temáticas de inclusão e acessibilidade se configurem como política institucional, de forma regulamentada e amplamente desenvolvida com os diversos órgãos da universidade e as próprias pessoas com deficiência (p. 5-6).

Dessa forma, evidencia-se a posição do Núcleo de Acessibilidade ao destacar que o debate acerca da inclusão e a acessibilidade precisa ser partilhado no âmbito universitário. Tal descentralização visa impulsionar um processo gradativo de inclusão na universidade, o que demanda mudanças estruturais e administrativas para o enfrentamento das barreiras atitudinais que acabam por influenciar a ocorrência de outras barreiras de acessibilidade, como as físicas, metodológicas e comunicacionais (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Para as autoras, a eliminação de barreiras atitudinais ganha maior potência a partir do compartilhamento de um trabalho de informação, mobilização e conscientização “que instrumente e concretize a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana” (*Ibid.*, p. 141). Para Nascimento *et al.* (2017b), as barreiras atitudinais, por serem inconscientes e de difícil reconhecimento por parte de quem as pratica, são as que mais obstaculizam o acesso das pessoas com deficiência e, portanto, as que mais precisam receber atenção.

A partir dos relatórios da CAEd/UFSM, as ações de capacitação desenvolvidas foram classificadas nas unidades de “extensão” e “ensino”, além da formação interna da equipe. Conforme o relatório da CAEd/UFSM (2015, p. 63), a unidade da extensão engloba a oferta de cursos de Libras e “minicursos de orientação ao melhor desempenho dos estudantes e sobre o olhar do professor para os estudantes de suas turmas, no sentido de identificar possíveis dificuldades”.

Assim, as atividades formativas com caráter extensionistas são continuamente ofertadas. As ações desenvolvidas na unidade “ensino” abarcam “palestras direcionadas aos cursos, para professores e estudantes com deficiência e ou dificuldades para aprender” (*Ibid.*, p. 62), denotando serem atividades construídas a partir de demandas que se apresentam.

Neste relatório da CAEd/UFSM (2015) observou-se a promoção de um minicurso específico de enfrentamento à barreira atitudinal, denominado “Práticas Inclusivas: Acessibilidade Atitudinal”, corroborando, mais uma vez, com o trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica. Pereira e Chahini (2018) destacam a necessária:

inserção do tema da deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão, pois enfatiza as barreiras atitudinais como as que implicam maior dificuldade na construção de uma universidade inclusiva - e para superação disso é indispensável o oferecimento de cursos aos docentes e funcionários da universidade (p. 141).

Quanto ao papel da universidade, as autoras lembram que um dos grandes desafios na contemporaneidade é formar profissionais da educação que desenvolvam novas atitudes diante da diversidade humana. Em conformidade com esse aspecto, nota-se o esforço da CAEd/UFSM na oferta de formações com temas específicos que abordem as especificidades da diversidade, como, por exemplo, a execução de uma capacitação que problematiza as necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades/superdotação, ação descrita no relatório da CAEd/UFSM de 2015.

Ainda que a UFSM seja pioneira na inclusão de estudantes com deficiência e tenha implementado o seu Núcleo de Acessibilidade antes mesmo da normativa para isso, o volume de ações de capacitação desenvolvidas pela CAEd/UFSM em relação às demais universidades analisadas neste estudo faz pensar que a barreira atitudinal é um desafio significativo. Isso também é retratado pelo INCLUIR/UFRGS no relatório de 2019 ao indicar a continuidade de capacitações no campo da inclusão e acessibilidade como uma potencialidade e, ao mesmo tempo, identificar as barreiras atitudinais como uma fragilidade para o alcance dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade.

Tal contradição vai ao encontro do destacado por Pereira e Chahini (2018, p. 128): “os critérios estabelecidos para normalidade estão condicionados às forças sociais hegemônicas, que estão muito mais atreladas a uma questão política do que lógica ou científica”.

De modo a qualificar a compreensão sobre a construção social do capacitismo, o qual tem relação com as atitudes sociais, Dias (2013) salienta três elementos estruturantes dessa construção:

- a) a compreensão da deficiência e a história da eugenia;
- b) o papel do conceito de normalidade e suas implicações na conceituação da deficiência;
- c) a ofensiva mais recente do neoliberalismo e seus resultados nas populações marginalizadas, incluindo as pessoas com deficiência (p. 4).

Portanto, observa-se a interconexão entre conceitos, paradigmas históricos e

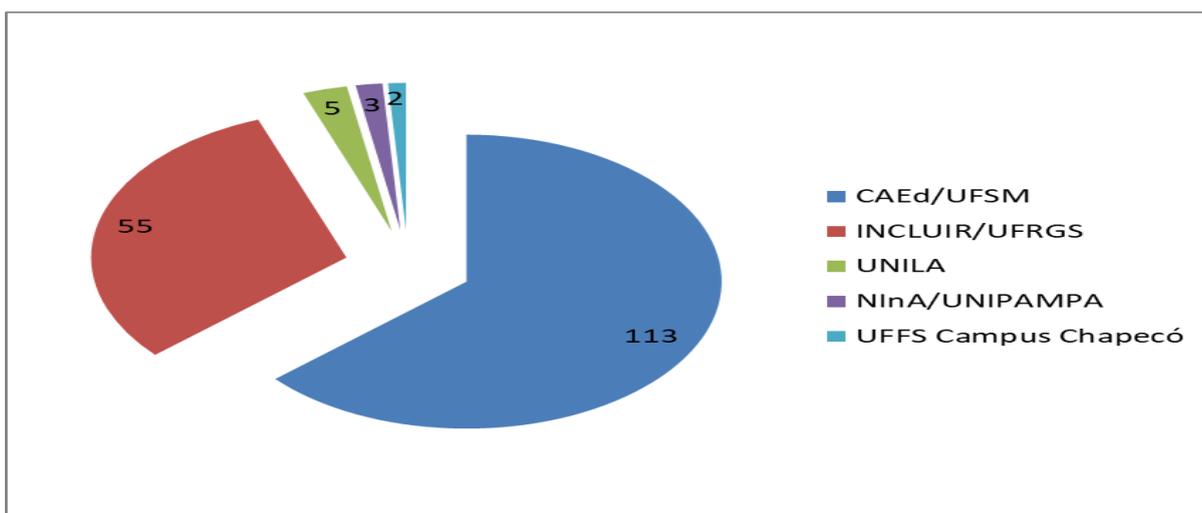
o avanço capitalista sobre a percepção da deficiência e, por conseguinte, na perpetuação de atitudes excludentes próprias de um sistema que segrega. O capacitismo encontra um excelente aliado no neoliberalismo (DIAS, 2013).

Ainda que tenha sido verificada discrepância na quantidade de ações de capacitação/formação entre as universidades investigadas, reitera-se que todas elas realizam tais atividades em maior ou menor grau. Cabral (2017) pondera que, ao discutir sobre as temáticas da inclusão, acessibilidade e diversidade, é possível rever preconceitos, coadunando-se com as políticas educacionais inclusivas e com uma sociedade que seja capaz de lidar com as diferenças.

Assim sendo, as ações de capacitação dos Núcleos de Acessibilidade buscam atender ao objetivo de formação docente e demais profissionais da educação, conforme a PNEEPEI. Formação essa baseada na atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao finalizar a análise sobre as barreiras atitudinais e as ações de capacitação/formação das universidades, apresenta-se, ainda que a intenção não seja comparativa, o gráfico abaixo que ilustra o volume de ações por instituição.

Gráfico 10<sup>36</sup> - Atividades nas categorias barreiras atitudinais e ações de capacitação/formação por instituição.



Fonte: elaborado pela autora.

<sup>36</sup> [Descrição do gráfico 10] Gráfico em pizza com cinco fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 113 referente à CAEd/UFSM; na cor vermelho a fatia com o número 55 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor verde a fatia com o número 5 referente à UNILA; na cor lilás a fatia com o número 3 referente ao NInA/UNIPAMPA; na cor azul celeste a fatia com o número 2 referente à UFFS Campus Chapecó.

### Ações para o acesso/processo seletivo

O termo acesso é trazido na PNEEPEI como uma diretriz e sob um aspecto mais amplo, afirmando que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 10).

Para a realização desta pesquisa, tomou-se o termo acesso para identificar aquelas ações que favorecem o ingresso, pois os demais aspectos dos quais o termo acesso refere-se foram contemplados nas demais categorias, como o acesso à comunicação e informação, por exemplo. Tomando a diretriz da PNEEPEI acima citada, pode-se depreender que acesso e acessibilidade são termos complementares, sendo a acessibilidade uma qualificação do acesso. Nos termos de Bellini e Marques (2017), a acessibilidade é condição para o acesso.

Nessa perspectiva, analisaram-se as ações dos Núcleos de Acessibilidade voltadas à qualificação do acesso/ingresso à universidade. Todos os Núcleos de Acessibilidade, exceto o NInA/UNIPAMPA, mencionaram algum envolvimento com a efetivação da reserva de vagas (cotas).

A UNILA respondeu “banca PcD - Cota para Pessoa com Deficiência - SISU”, sugerindo que participa da banca que avalia a condição dos candidatos para fins de ocupação das vagas reservadas à pessoa com deficiência. A UFFS Campus Chapecó respondeu “cotas e atendimento às solicitações do candidato”, sugerindo que atua diretamente na reserva de vagas e também no atendimento especial do processo seletivo. O NInA/UNIPAMPA não dispõe de informações em seus relatórios sobre a participação no acesso e também não retornou quanto ao convite para a participação na pesquisa através do questionário.

O INCLUIR/UFRGS informa ações para além da participação na reserva de vagas e no atendimento especial ao candidato. Desenvolve, por exemplo, contato com instituições que atendem pessoas com deficiência na época de inscrições no vestibular com vistas a ampliar a divulgação dos serviços que a UFRGS oferece.

Esta ação, além de relacionar-se com a articulação intersetorial objetivada pela PNEEPEI, também se relaciona com o eixo referente ao acesso em processo seletivo, pois, ao ampliar a divulgação entre instituições e pessoas com deficiência, pode favorecer o aumento desse público no vestibular e no ingresso. O relatório 2014b registra o aumento de 21% de candidatos que solicitaram atendimento especial no vestibular, o que pode ser resultado das ações de divulgação do INCLUIR junto às organizações da sociedade civil.

O INCLUIR também elaborou materiais adaptados em Braille para candidata cega do curso pré-vestibular popular (ação de extensão da UFRGS), tendo essa atuação colaborado com o ingresso da aluna na universidade.

O Núcleo desenvolveu ação de articulação com a Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) na defesa da elaboração da prova bilingue (português e Libras) no vestibular para candidatos surdos, já que o Ministério Público Federal questionava a existência de estudantes surdos somente na pós-graduação.

Acerca dessa problemática, o INCLUIR já havia feito indicações de adequação à COPERSE em parecer institucional. Ao discutir sobre a necessidade de aprimoramento do atendimento especial ao candidato surdo, Cunha (2021) expõe que:

Há diferenças demarcadas entre interpretação e tradução em Libras, sendo a tradução a forma mais indicada para a aplicação das provas em processos seletivos. Então, aos candidatos que possuem a Libras como primeira língua, deve ser garantida a apresentação da prova traduzida para sua língua (em vídeo), sendo esta também oficial no Brasil. Ocorre que, no atendimento especial do processo seletivo da UFRGS, os candidatos que possuem a Libras como primeira língua recebem a prova impressa em português e, na sequência, são disponibilizados intérpretes para a realização da interpretação em Libras. O processo de interpretação, nesses moldes, abrange inúmeras problemáticas que resultam em prejuízos aos candidatos surdos (p. 6-7).

Conforme a autora, a UFSM e a UFSC superaram essa problemática ao dispor da prova em Libras (em vídeo) aos candidatos usuários de Libras no vestibular.

Na articulação do INCLUIR com a COPERSE, o setor também pautou a necessidade de aprimoramento da descrição de imagem no vestibular. Para o INCLUIR, a descrição de imagens como gráficos, fórmulas, equações, símbolos, desenhos, mapas e tabelas precisa ser realizada por profissional descritor habilitado e estar escrita e impressa na prova. Dessa forma, todos os candidatos recebem a

mesma descrição técnica, evitando a interpretação dos monitores que fazem a descrição das imagens aos candidatos. Segundo Cunha (2021):

as informações contidas nas imagens estão diretamente relacionadas com a compreensão das questões a serem respondidas. Portanto, para que evite a interpretação do fiscal para realizar a descrição da imagem, o que poderia favorecer ou prejudicar algum candidato, a descrição da imagem por profissional audiodescritor poderá garantir o acesso à informação equiparada àquela que os demais candidatos tem para compreender o enunciado e, conseqüentemente, responder à questão. As imagens contêm relevância e especificidades conforme cada campo de saber em que estão inseridas, devendo a descrição ser realizada de forma técnica e com elaboração prévia junto aos docentes da área a qual as questões foram elaboradas (p. 8).

Como se vê, o INCLUIR tem despendido esforços para o aprimoramento do atendimento especial no vestibular, prezando pela acessibilidade no ingresso/acesso.

Na ausência da descrição das imagens de forma técnica no vestibular, o INCLUIR realizou capacitação junto a COPERSE, abrangendo noções básicas de audiodescrição de imagens aos fiscais e monitores da área de acessibilidade que atuam como ledores e fazem a descrição das imagens aos candidatos do vestibular que possuem deficiência visual. Assim, trata-se de uma ação que visa melhorar as condições de acessibilidade disponibilizadas.

Outra ação apontada pelo INCLUIR refere-se à articulação com a Pró-reitoria de Pós-graduação (PROPG) tratando da necessidade de previsão de atendimento especial nos editais de seleção, além da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos.

O INCLUIR tem executado o projeto de extensão “Leituras Obrigatórias e Acessíveis - LEOAS”, que adapta livros de leitura obrigatória do vestibular para os softwares leitores de tela e produz audiolivros. Disponibiliza essas adaptações para candidatos de todo o Brasil aos processos seletivos (vestibular e SISU). Tal ação relaciona-se ao ingresso por possibilitar o acesso à literatura acessível exigida nos concursos, ainda pouco disponibilizada em formatos acessíveis.

O Núcleo participou do GT institucional em 2017 que elaborou o documento propositivo de percentual de reserva de vagas para pessoa com deficiência (25%) e indicou as adequações necessárias para a acessibilidade nos processos seletivos. Portanto, trata-se de uma ação que se corresponde com o acesso/ingresso.

O INCLUIR participa, através da coordenação do setor, da Comissão de

Verificação de Documentos para homologação (ou não) das vagas destinadas às pessoas com deficiência, especialmente realizando a avaliação da deficiência na perspectiva biopsicossocial. Trata-se, portanto, de ação diretamente ligada ao ingresso.

Ainda, o INCLUIR articulou com o COEPEDE a participação deste como membro da sociedade civil e representante do movimento social das pessoas com deficiência na Comissão de Verificação de Documentos para homologação/não homologação das vagas destinadas às pessoas com deficiência (vestibular e SISU).

A CAEd/UFSM trouxe as seguintes ações relacionadas ao acesso da pessoa com deficiência: realização da interpretação em Libras nas provas de seleção em Programas de Pós-graduação; desenvolvimento de ações de capacitação para a Comissão de Verificação da Confirmação de Vaga do Vestibular sobre as especificidades da avaliação biopsicossocial da deficiência; a participação de servidores do Núcleo de Acessibilidade na Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico; a participação de servidores da CAEd na equipe multidisciplinar para a avaliação da condição de deficiência aos servidores nomeados em concurso público de servidores técnicos; a parceria com a Pró-reitoria de Pós-graduação para o atendimento dos pedidos de atendimento especial aos candidatos com deficiência nos processos seletivos de vários Programas de Pós-graduação.

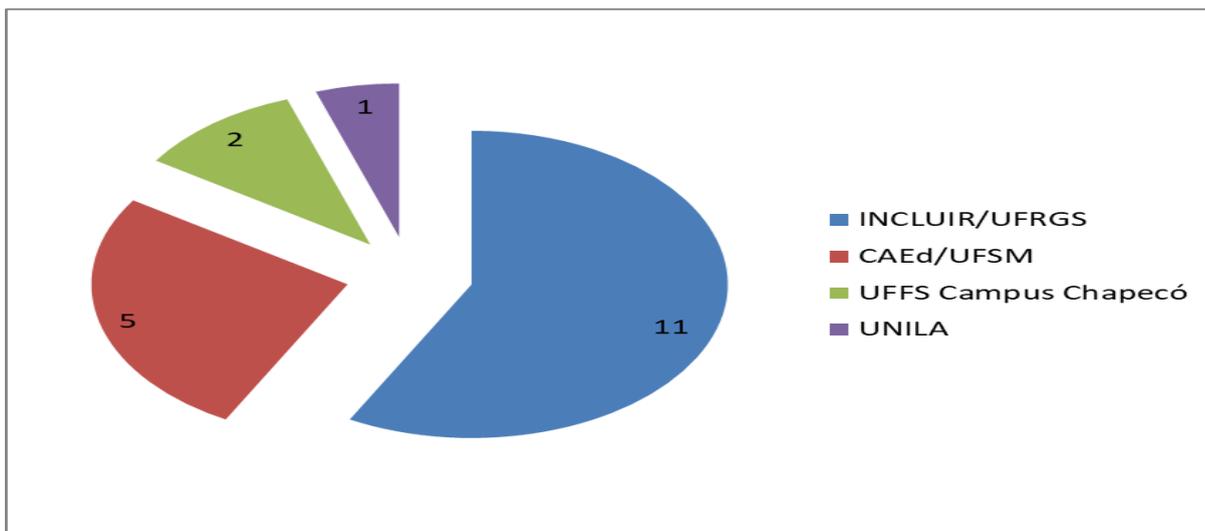
Nota-se que, embora em menor volume de ações que o INCLUIR, a CAEd realiza ações como as do INCLUIR/UFRGS, UNILA e UFFS no que tange ao acesso, especialmente com atuação direta na ocupação das vagas reservadas e no atendimento especial ao candidato.

Para finalizar a demonstração de ações dos Núcleos de Acessibilidade relacionadas ao acesso/ingresso, apresenta-se o gráfico abaixo com o quantitativo de ações identificadas por instituição, excetuando-se o NInA/UNIPAMPA que não demonstrou ações nesse quesito.

Gráfico 11<sup>37</sup> - Atividades na categoria ações desenvolvidas para o acesso (processo seletivo) por instituição.

---

<sup>37</sup> [Descrição do gráfico 11] Gráfico em pizza [com quatro fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 11 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor vermelho a fatia com o número 5 referente ao CAEd/UFSM; na cor verde a fatia com o número 2 referente à UFFS Campus Chapecó; na cor lilás a fatia com o número 1 referente à UNILA.



Fonte: elaborado pela autora.

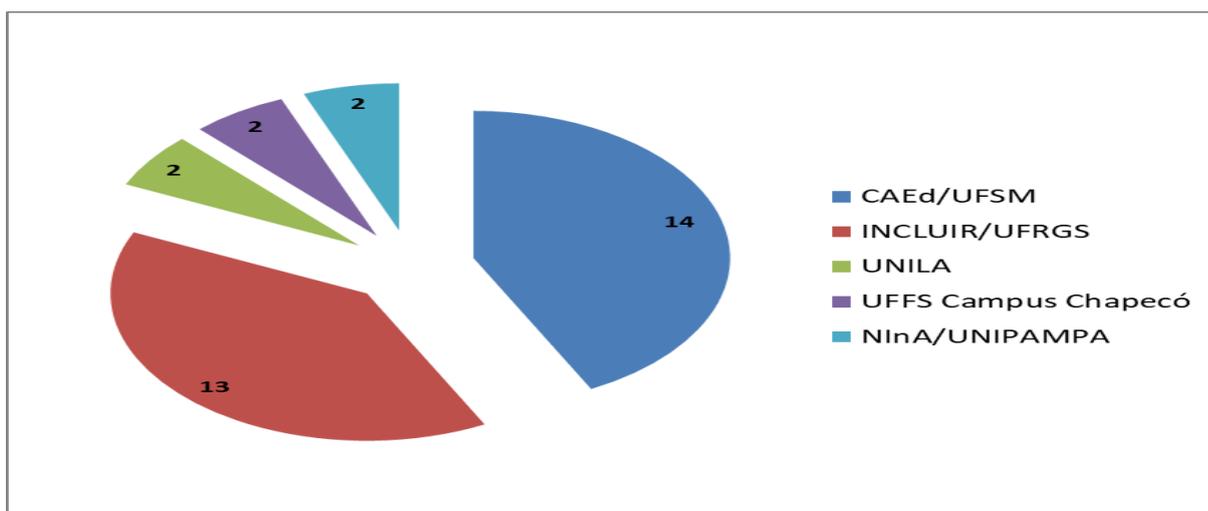
### Barreiras pedagógicas e atendimento educacional especializado

A oferta do atendimento educacional especializado (AEE) é apontada como um dos objetivos da PNEEPEI, além de compor as diretrizes dessa política ao expressar que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Para Sasaki (2002), a acessibilidade pedagógica ou metodológica requer a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Para o autor, essa dimensão da acessibilidade “está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente e a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional” (*apud* SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 82). Tal concepção determinará a remoção, ou não, de barreiras pedagógicas (*Ibid.*). Para as autoras, a acessibilidade pedagógica é percebida quando é promovida a diversificação curricular, a flexibilização do tempo para o desenvolvimento das atividades e a utilização de recursos para a aprendizagem.

Para ilustrar as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade na categoria barreiras pedagógicas e AEE, apresenta-se o gráfico a seguir.

Gráfico 12<sup>38</sup> - Atividades na categoria barreiras pedagógicas e AEE por instituição.

Fonte: elaborado pela autora.

A UFFS Campus Chapecó respondeu que presta orientações, solicitações e apoio pedagógico aos docentes, sinalizando a centralidade da atuação dos professores para acessibilidade pedagógica. A UNILA respondeu que realiza atendimento individualizado com Plano de Trabalho Individualizado, além de oferecer acompanhamento pedagógico, indicando que atua diretamente com os estudantes a partir de suas necessidades educacionais especiais.

Foi possível identificar na análise documental que o NInA/UNIPAMPA dispõe de conjuntos de sólidos geométricos como recursos pedagógicos, além de a universidade ter a disciplina de Libras como obrigatória nos currículos da Licenciatura, mostrando o atendimento legal a uma adaptação curricular importante.

O INCLUIR/UFRGS apresentou, diante da análise documental, os seguintes recursos e serviços que envolvem as adaptações pedagógicas e o AEE: disponibilização de leitor e escrevente; produção de materiais didáticos em Braille, ampliado, táteis e em áudio; acompanhamento em sala de aula e em estudos extraclasse; desenvolvimento de materiais acadêmicos bilíngues; adaptação no processo de avaliação distribuindo as questões em etapas menores; edição e impressão de imagens fotográficas em relevo; adaptação do livro de cálculo com confecção de materiais táteis referentes aos gráficos; dilação do tempo para

<sup>38</sup> [Descrição do gráfico 12] Gráfico em pizza com cinco fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 14 referente à CAEd/UFSM; na cor vermelho a fatia com o número 13 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor verde a fatia com o número 2 referente à UNILA; na cor lilás a fatia com o número 2 referente à UFFS Campus Chapecó; na cor azul celeste a fatia com o número 2 referente ao NInA/UNIPAMPA.

realização de avaliações, conforme a LBI; troca de salas de aulas em função da acessibilidade física.

Tais atividades denotam o envolvimento do INCLUIR na produção de materiais acessíveis, tais como Braille, ampliado, táteis e em áudio, possibilitando que os estudantes tenham acesso ao conteúdo e, assim, qualificando o processo de aprendizagem. Também dispõem de bolsistas que prestam apoio acadêmico em sala de aula e em outros momentos de estudo, atuando como leitores e escreventes, possibilitando que os estudantes compreendam os conteúdos e expressem seu aprendizado. Além destas atividades, realiza a intermediação para a troca de sala de aulas devido à presença de barreiras físicas e orienta aos docentes quanto à extensão de tempo para a execução de atividades acadêmicas como provas e trabalhos.

A atuação direta do INCLUIR/UFRGS junto aos estudantes assemelha-se à atuação da UNILA que realiza atendimentos individualizados com planos de trabalho aos discentes. Em pesquisa realizada em universidades federais do Rio de Janeiro acerca do AEE, Nascimento (2022) pondera que ele:

não se desenvolve a partir da perspectiva de “reforço escolar”, mas no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que buscam a autonomia desse sujeito no processo de aprendizagem, de forma que o estudante com deficiência permaneça com condições adequadas nas disciplinas, projetos e atividades desenvolvidas nos cursos de graduação (NASCIMENTO, 2022, p. 125).

Já a UFFS, por ter respondido que atua mais na perspectiva de orientação aos docentes para a promoção do AEE, assemelha-se mais às ações da CAEd/UFSM que promove a articulação com docentes para a efetivação das adaptações pedagógicas.

Quanto à disponibilização de bolsa/tutoria/monitoria, é um recurso que possibilita que um monitor (também estudante) apoie o percurso acadêmico de discentes que necessitam de apoio educacional mais efetivo (MOREIRA *et al.*, 2022). Há uma variedade quanto ao tipo de bolsas disponibilizadas pelas universidades, mas em síntese todas elas visam o apoio didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019).

Para ilustrar alguns tipos de bolsas ofertadas, as autoras descrevem as disponibilizadas pela UFAC.

O Promaed é o Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação. As bolsas de estudo/monitoria são concedidas aos estudantes da UFAC para que possam servir de auxílio a esse público no processo de ensino e aprendizagem.

O Pró-PcD consiste em um Programa de Incentivo a esses estudantes no apoio financeiro, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Pró-Acessibilidade é um Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI - bolsa para apoiar a inclusão desses mesmos estudantes no âmbito administrativo e de acessibilidade comunicacional do Núcleo de Apoio à Inclusão (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019, p. 8-9).

A Bolsa Acessibilidade, citada pelo Núcleo de Acessibilidade da UFRN no estudo de Melo e Araújo (2018), proporciona que os estudantes obtenham o custeio das despesas com deslocamentos e com a aquisição de equipamentos de tecnologias assistivas para uso no âmbito educacional.

Portanto, as monitorias constituem-se em importantes dispositivos para a realização do AEE, principalmente buscando promover a acessibilidade com base nas áreas atitudinais, físicas, comunicacionais e tecnológicas. Conforme Oliveira e Magalhães (2019), as atividades desenvolvidas pelos monitores objetivam incrementar qualitativa e/ou quantitativamente o “desempenho funcional dos acadêmicos com deficiência, [...] visando a acessibilidade nas comunicações e a atenção aos cuidados de locomoção” (p. 13-14).

Ainda que essas atividades não tenham sido diretamente identificadas no estudo com os Núcleos de Acessibilidade da região sul participantes desta pesquisa, é possível destacar que fazem parte das atribuições dos monitores do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFAC:

orientar o estudante na organização de sua agenda de atividades acadêmicas; assessorar o estudante, prioritariamente em sala de aula; auxiliar em grupos de estudos ou individualmente na realização de trabalhos acadêmicos; interagir com professor/a e estudante, a fim de contribuir nas adequações das atividades e metodologias em sala de aula, considerando as especificidades de cada estudante; [...] providenciar as reproduções dos textos e resumos, gravação das aulas expositivas e dialogadas, audiodescrição de imagens ou vídeos, assim como, auxiliar na escrita, leitura e digitação de atividades (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019, p. 14).

Além das atividades desenvolvidas por monitores/bolsistas no âmbito do AEE, Melo e Araújo (2018) descrevem que no Núcleo de Acessibilidade da UFRN o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais é desenvolvido por equipe composta por assistente social, pedagoga e psicóloga que

fazem a triagem através de entrevista com cada estudante explorando os históricos clínicos, acadêmico e psicossocial.

De posse de tais informações, a equipe realiza reuniões interdisciplinares para a discussão dos casos a fim de discutir estratégias de atendimento educacional e elaborar um parecer técnico (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 60).

A partir da confecção do parecer técnico, ele é apresentado ao estudante para apreciação e validação e, posteriormente, as orientações e estratégias educacionais contidas no parecer são encaminhadas para a coordenação de curso e ao corpo docente em atividade com o discente.

Tal atuação também pode ser percebida no INCLUIR/UFRGS que realiza entrevista com o estudante, emite parecer técnico e o envia à coordenação de curso para que no âmbito da unidade acadêmica possa-se realizar o acompanhamento por meio das indicações do parecer quanto ao AEE. Essa atuação também é vista na CAEd/UFSM que, além de prestar tais orientações às coordenações de curso e ao conjunto de professores, também realiza um acompanhamento mais próximo do aluno quanto ao AEE.

Segundo o relatório da CAEd/UFSM de 2018:

O Atendimento Educacional Especializado da Educação Superior visa promover a inclusão dos estudantes por meio de recursos, ações pedagógicas e de acessibilidade que contribuam para a participação plena nas atividades acadêmicas, desenvolvimento pessoal e profissional. Durante os atendimentos são identificadas as necessidades de adaptações didático-pedagógicas que, dependendo do caso, podem prever inclusive adaptações nas avaliações e provas. Quando identificadas a necessidade de adaptações, elas são solicitadas via memorando endereçado à Coordenação de Curso, que deverá encaminhá-lo aos professores (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2020, p. 14).

Nesse sentido, destaca-se o projeto “Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UFSM” que objetiva conhecer e favorecer os processos de produção do conhecimento de alunos com necessidades educacionais especiais por meio do AEE. Nele busca-se explorar com cada estudante atendido como ele aprende melhor, por exemplo, escrevendo-se, lendo-se em voz alta, gravando-se e depois ouvindo. Nessa perspectiva, compreende-se que cada discente aprende de um jeito e, descobrindo qual o modo de cada um, pode-se intervir pedagogicamente com o conjunto de professores e demais estudantes para que a flexibilização seja

facilitada.

Na CAEd/UFSM o atendimento é vinculado ao Ânima e funciona em ação conjunta com o Núcleo de Acessibilidade, dispondo de atendimentos psicopedagógicos, psicológicos, de orientação profissional, atendimento educacional especializado e acompanhamento didático pedagógico; orientações às coordenações de cursos, professores e estudantes; minicursos e seminários para a comunidade da UFSM e externa.

Nota-se que a CAEd/UFSM comporta um setor denominado Ânima que se dedica exclusivamente ao AEE, dispondo de professor da educação especial para essas atividades. O Ânima desenvolve o AEE junto ao estudante, realiza orientações aos coordenadores de curso e docentes, promove capacitações voltadas às adaptações pedagógicas, oferta monitorias e realiza a aquisição de materiais pedagógicos voltados à aprendizagem.

Ciantelli e Leite (2016) afirmam que as ações mediadoras dos Núcleos de Acessibilidade junto aos colegiados de curso e demais professores:

têm se mostrado eficazes para o bem-estar físico e emocional dos estudantes acompanhados, bem como para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final da trajetória acadêmica (p. 420).

A pesquisa de Pereira (2021a) sobre o AEE prestado pelo Núcleo de Acessibilidade/CAEd da UFSM concluiu que as atividades desenvolvidas contemplam a acessibilidade atitudinal, comunicacional e pedagógica, as quais contribuem para a permanência, aprendizagem e integralização curricular dos estudantes com deficiência na UFSM.

Assim, percebe-se a abrangência do AEE na UFSM em que o estudo da autora considera que as ações desenvolvidas no âmbito da CAEd e do AEE “intencionam efetivar os processos de inclusão através de um trabalho contínuo, cooperativo, colaborativo e de constituição de uma rede de suporte que viabilize o percurso acadêmico dos estudantes” (PEREIRA, 2021a, p. 79).

Ainda que o AEE seja pilar para a concretização da educação inclusiva em todos os níveis, segundo Cabral (2017, p. 379), a maioria das IES “não realiza sistematicamente o processo de identificação das necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial”. Diante de tal fato, pode-se inferir

que até mesmo nas instituições mais avançadas no AEE, como a UFSM, as demandas são atendidas conforme procura do estudante ou encaminhamento deste.

No relatório de Autoavaliação Institucional da UFRGS, o INCLUIR destaca o que o PDI vigente (2016-2026) traz sobre a aprendizagem:

A excelência da aprendizagem representa um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para a sua formação integral, atendendo e valorizando as diferenças individuais e sociais, tendo no horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da Universidade (RELATÓRIO INCLUIR/UFRGS, 2020, p. 113).

No entanto, a análise documental realizada com os relatórios do INCLUIR/UFRGS indica a parca atuação no campo pedagógico em relação ao AEE. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por exemplo, é um princípio do cuidado na prática docente (BÖCK *et al.*, 2020), aparecendo na pesquisa com os Núcleos de Acessibilidade aqui investigados de forma restrita à prática de orientações aos docentes quanto aos cuidados com as necessidades educacionais dos estudantes.

No estudo desenvolvido por Nascimento (2022, p. 127) junto a estudantes com deficiência em universidades federais do Rio de Janeiro, os participantes disseram que enfrentam diversas barreiras no cotidiano acadêmico, destacando “a falta de compreensão por parte dos professores”. Conforme a autora:

essas dificuldades se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem dos estudantes nos cursos de graduação, o que de certa forma contribui para que estes sujeitos não possuam uma formação ampla, no que se refere a conhecimentos técnicos e específicos (NASCIMENTO, 2022, p. 127).

Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância das orientações ao corpo docente prestadas por profissional pedagogo ou professor especializado em educação especial com vistas a proporcionar melhores condições pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para Nascimento (2022), a resistência de professores frente à necessidade de adaptações pedagógicas, notada por estudantes com deficiência, relaciona-se:

com o processo de formação dos professores, visto que em alguns casos não se trata somente da disposição do sujeito, e sim do desconhecimento deste profissional para materializar a relação de processos inclusivos com

os conhecimentos técnicos. Portanto, a formação continuada de professores que atuam na educação superior é necessária e urgente, visto que as respostas evidenciam uma falta de preparo nas práticas estabelecidas. Um dos problemas que causam este contexto é que muitos professores não tiveram acesso a uma formação pedagógica, tendo sua trajetória profissional específica a determinadas áreas de conhecimento (NASCIMENTO, 2022, p. 128-129).

Cabral (2017) alerta que a comunidade científica já indicava a ausência de preparo e informação dos docentes e demais profissionais nas IES sobre métodos de ensino e materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre professores, servidores/funcionários e estudantes. Isso leva a uma impensada “resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem suas práticas pedagógicas, o que poderia facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes” (CABRAL, 2017, p. 381).

As atividades de educação especial desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA junto aos educandos tomam por base as orientações da PNEEPEI e da LBI, “a fim de promover as garantias para a inclusão, permanência e participação com qualidade e equidade, em todas as atividades acadêmicas dos educandos no ensino superior” (PRADO *et al.*, 2017, p. 137).

A equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA conta com profissionais das áreas da psicologia, pedagogia e terapia ocupacional, oferecendo serviços, recursos e produzindo materiais adaptados, além de orientar professores quanto ao uso de estratégias e metodologias adaptadas em sala de aula visando atender às necessidades educacionais específicas (*Ibid.*)

Na UFSM, nota-se a oferta de atendimento na área da terapia ocupacional através do estágio nessa área realizado por estudantes da universidade na CAEd. A oferta da CAEd como campo de estágio curricular aliada à necessidade de apoio aos estudantes com deficiência na área da terapia ocupacional acaba por qualificar o AEE e amplia a rede de cuidados, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e a permanência. O estágio supervisionado em terapia ocupacional com ênfase na Reabilitação Baseada na Comunidade tem como proposta:

o deslocamento das ações profissionais da instituição para o território, mudando o objetivo de reabilitação da pessoa com deficiência, individualmente compreendida, para a pessoa com deficiência em seu contexto (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2018, p. 57).

A partir da análise documental referente à CAEd/UFSM, foi possível observar

que o atendimento terapêutico ocupacional envolve: a realização de adaptações com vistas à independência na realização das atividades de autocuidado, como alimentação, higiene e vestuário); adaptações voltadas à mobilidade funcional (deambulação/deslocamentos); adaptações para a produtividade, incluindo atividades relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal; atividades de empoderamento nas atividades cotidianas, incluindo a autonomia e a tomada de decisões; adaptações que minimizem as barreiras arquitetônicas e atitudinais; atividades de adequação postural.

Assim, as intervenções terapêuticas ocupacionais refletem no cotidiano, nos significados atribuídos às ocupações e na superação das dificuldades relacionais e de acesso aos espaços físicos e sociais emergidas com a presença de estudantes com deficiência (NASCIMENTO *et al.*, 2017a, p. 40).

O trabalho desenvolvido pelo terapeuta ocupacional no campo da educação inclusiva no ensino superior é recente e vem se fortalecendo e ampliando conforme as necessidades que surgem no cotidiano acadêmico (NASCIMENTO *et al.*, 2017a). Este trabalho é amparado pelos Parâmetros Assistenciais da Terapia Ocupacional na Educação (Resolução nº 445/2014 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional) (*Ibid.*, p. 44).

Assim, ainda que a terapia ocupacional seja área importante para compor o atendimento educacional especializado, esta pesquisa não identificou esse profissional junto aos Núcleos de Acessibilidade das universidades da região sul do país participantes do estudo. Na tese de Martins (2022), o terapeuta ocupacional foi localizado apenas em um Núcleo de Acessibilidade entre seis IFES da região norte, corroborando que ainda há pouca inserção deste profissional nos Núcleos de Acessibilidade das IFES.

Ainda que o AEE não seja desenvolvido na perspectiva do “reforço escolar”, ou seja, no reforço de conteúdo, a UFSM promove um programa de apoio didático pedagógico com monitorias nas áreas de matemática, física, química e biologia, otimizando o aprendizado desses conteúdos pelos estudantes com deficiência visual que contam com apoio de monitor para ampliação de imagens (símbolos, fórmulas, gráficos, etc.) ou descrição de imagens. Há também monitoria na língua portuguesa prestada aos estudantes surdos, incrementando o aprendizado dessa língua.

Na UFSM também se observa o esforço do Ânima para a descentralização do

AEE, com a constituição da Comissão de Aprendizagem que atua na compreensão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes, planejando ações que tenham como finalidade a minimização dessas dificuldades. A Comissão conta com coordenações de curso e demais instâncias da universidade, prevendo auxiliar na minimização da repetência, evasão e jubramento. Nessa mesma linha, o Ânima da UFSM também desenvolve o Projeto Redes de Aprendizagem que se propõe ao acompanhamento pedagógico e atendimento dirigido aos estudantes em caráter preventivo, onde se constata problemas no aprendizado que se tornam objetos de atenção e intervenção.

Também há a Comissão de Acessibilidade, de caráter permanente, que discute no âmbito da UFSM questões relacionadas à acessibilidade educacional, tais como: adaptação dos cursos às necessidades e possibilidades dos estudantes com deficiência, a dilatação ou aceleração dos prazos para conclusão dos cursos, fornecimento de tecnologias assistivas, adaptações de materiais de aula.

Essa Comissão também discute questões relacionadas à acessibilidade profissional: acessibilidade em concursos públicos, aferição/verificação da condição de deficiência, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para o desempenho das atividades laborais. Tal iniciativa procura descentralizar a atenção necessária ao processo de ensino aprendizagem e ao contexto profissional de pessoas com deficiência na universidade.

A atuação das Comissões de Aprendizagem e de Acessibilidade na UFSM denota o compromisso institucional com as questões que envolvem as adaptações necessárias no âmbito educacional, além de desencadear articulações intersetoriais que buscam promover o compartilhamento desse compromisso com diversas instâncias acadêmicas e administrativas.

A CAEd/UFSM salientou nos relatórios, especialmente nos de 2020 e 2021, a importância das orientações às coordenações de curso e professores para as aulas remotas durante a pandemia do Coronavírus. Tais instruções envolveram: atenção à acessibilidade para estudantes surdos e com deficiência auditiva no moodle; recursos de acessibilidade em transmissões ao vivo e em vídeos gravados, tal como as legendas; orientações didático-pedagógicas para a promoção da acessibilidade para casos específicos dos estudantes em atendimento no setor.

A escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos foi sinalizada pelos estudantes com deficiência na pesquisa de Nascimento (2022), em que os

participantes ressaltaram que a questão ficou mais latente no período da pandemia e nas aulas remotas ocorridas nas IFES do Rio de Janeiro.

Como recurso ao AEE, o Ânima da UFSM desenvolve atendimentos fonoaudiológicos buscando propiciar uma melhora na comunicação a partir do estabelecimento de um plano terapêutico individual. Os atendimentos incluem a estimulação da linguagem compreensiva e expressiva nas modalidades oral e escrita, além de exercícios miofuncionais orais e estimulação das habilidades auditivas.

Conforme o relatório da CAEd/UFSM de 2020:

esse profissional irá atuar nos aspectos relativos à comunicação (linguagem, fala e audição principalmente) e a relação destes com a aprendizagem, no caso dos estudantes atendidos no Núcleo de Acessibilidade, visando minimizar ou eliminar, quando possível, barreiras comunicacionais, contribuindo, assim, para que a acessibilidade comunicacional ocorra de maneira efetiva (RELATÓRIO CAEd/UFSM, 2020, p. 17).

O profissional fonoaudiólogo foi notado apenas na CAEd/UFSM, tendo sido inserido na equipe a partir de 2020. Na pesquisa de Martins (2022) com seis Núcleos de Acessibilidades das IFES da região norte do país, este profissional foi identificado em apenas uma universidade. Tal dado indica que, assim como os terapeutas ocupacionais, os fonoaudiólogos estão pouco inseridos nos Núcleos de Acessibilidade.

Como se pôde perceber, a CAEd/UFSM destaca-se por suas ações voltadas ao AEE e o INCLUIR/UFRGS por sua atuação junto à barreira atitudinal com as ações de capacitação e formação da comunidade universitária. Ainda assim, é perceptível que, de modo geral, as universidades participantes deste estudo necessitam aprimorar as várias dimensões da acessibilidade, já que muitas delas sinalizaram problemáticas a serem enfrentadas com a instituição de políticas de acessibilidade transversais. No sentido de ressaltar a ausência de acessibilidade plena nas IFES brasileiras, o estudo de Nascimento (2022) deu voz a estudantes com deficiência em IFES do estado do Rio de Janeiro.

Quando questionamos aos estudantes se eles consideram a sua universidade inclusiva, considerando as respostas obtidas, 13 estudantes afirmaram que a sua universidade não é inclusiva, 4 estudantes responderam que a universidade é inclusiva e 3 estudantes preferiram não responder (NASCIMENTO, 2022, p. 133).

Portanto, em um universo de 20 respondentes, mais da metade afirma que sua universidade não é inclusiva, expressando uma realidade ainda excludente nas IFES.

Em estudo realizado com uma IES privada, o estudo de Pereira (2021b) constatou que o Núcleo de Acessibilidade da instituição carece de uma atuação mais expressiva na acessibilidade pedagógica. Um dos participantes desse estudo relata que a falta de profissionais habilitados para atuar no AEE e a insuficiência de estratégias pedagógicas são aspectos que dificultam a permanência de discentes com alguma necessidade educativa especial (PEREIRA, 2021b). Tal realidade também foi notada na tese de Fantacini (2017) que ao pesquisar sobre o Núcleo de Acessibilidade de uma IES privada concluiu que esta ainda não oferecia nenhum tipo de AEE.

A maioria dos Núcleos de Acessibilidade investigados no presente estudo registra que presta orientações aos docentes que envolvem as adaptações pedagógicas necessárias, denotando que atuam na perspectiva do AEE, ainda que essa dimensão precise ser definida também nas unidades de ensino onde a proximidade entre estudantes e docentes é maior.

Para Böck *et al.* (2020, p. 374), é preciso que os professores realizem “planejamentos emancipatórios, intencionais, éticos e que compreendam e acolham todas as formas e maneiras de ser e estar nesse mundo, ou seja, toda a variação humana”. Nesse prisma, ressalta-se a importância da atenção pedagógica no planejamento e execução de currículos e práticas educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Böck *et al.* (2020), as pesquisas com o DUA têm demonstrado que se tem ampliado o processo de aprendizagem para um número maior de estudantes quando os docentes fazem uso de variados recursos em suas práticas pedagógicas no cotidiano. Tal constatação vai ao encontro do que se analisou nos relatórios, especialmente os referentes à CAEd/UFSM e INCLUIR/UFRGS que, por afirmarem executarem recomendações ao corpo docente, sugerem que tais orientações sejam incorporadas no âmbito da unidade acadêmica, locus central do processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa desenvolvida por Araújo (2021) com quatro coordenadores de Núcleos de Acessibilidade (um em cada um dos quatro campi) da Universidade

Federal do Pará (UFPA), três participantes avaliaram como boa a acessibilidade pedagógica (75%), corroborando com a assertiva de que o DUA e o AEE são efetivos quando passam a ser desenvolvidos.

Pode-se perceber o quanto o Atendimento Educacional Especializado, o Desenho Universal da Aprendizagem e as adaptações curriculares interconectam-se e, quando não desenvolvidos, implicam na barreira pedagógica. Segundo Cabral (2017), as diversas barreiras, em destaque para as pedagógicas, favorecem a exclusão e influenciam na evasão estudantil. Para ele, isso ocorre pelo fato de a “estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das IES ter sido construída para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes” (CABRAL, 2017, p. 378).

Assim, constata-se a invisibilidade que os estudantes com deficiência ou outra condição diversa encontram no contexto das universidades, chamando a atenção que apenas 6,6% do público alvo da educação especial concluíram o ensino superior (Cabral, 2017). Os dados deste estudo, por serem oriundos dos Núcleos de Acessibilidade, sugerem a visibilidade que essas estruturas nas IFES buscam dar às demandas de acessibilidade do corpo discente e suas diferenças.

Então, pode-se considerar que os Núcleos de Acessibilidade são órgãos que, junto aos estudantes atendidos, resistem à lógica excludente própria da constituição do capital e das instituições de ensino. E, nesse sentido, sintonizam-se com os objetivos da PNEEPEI, expressando o avanço em termos de reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e a efetivação, ainda que de modo exíguo, das premissas da educação inclusiva.

### Articulação intersetorial

A articulação intersetorial é um dos objetivos da PNEEPEI na implementação das políticas públicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência. Retrata, portanto, a necessidade de articulação da política de educação superior com outras políticas sociais para a sua efetivação, como a política de mobilidade urbana, por exemplo, para o atendimento das necessidades de transporte e locomoção nas cidades. Ações dessa natureza não foram identificadas no estudo.

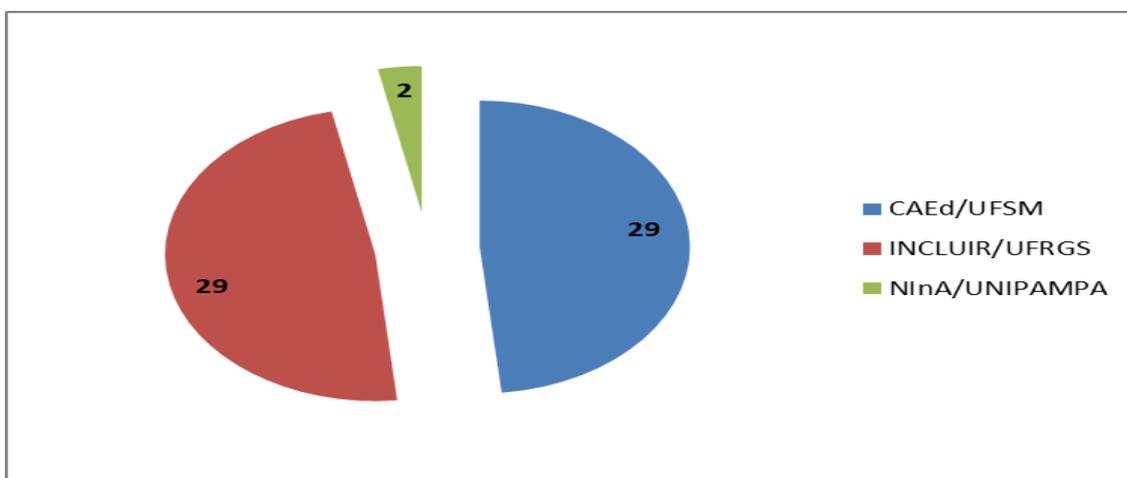
Ainda que a PNEEPEI preveja tal articulação que envolve a comunicação das universidades com diversas outras políticas sociais, neste estudo essa dimensão foi

tomada de modo a também considerar a articulação interna na própria instituição buscando a efetividade dos vários elementos que compõem a acessibilidade. São exemplos os contatos com setores que desenvolvem serviços específicos, como as Secretarias de Comunicação, os órgãos responsáveis pelo vestibular, entre outros.

Considerando isso, a CAEd/UFSM e o INCLUIR/UFRGS novamente se destacam ao detalharem em seus relatórios as articulações realizadas, sendo as internas mais volumosas que as externas. O NInA/UNIPAMPA apresentou nos relatórios um volume bastante menor no quesito articulação intersetorial. A UFFS Campus Chapecó respondeu no questionário que atua na remoção das barreiras encontradas pelos estudantes sugerindo que foram realizadas articulações para isso, sem, contudo, detalhar as ações. A UNILA não respondeu a este item do questionário.

O gráfico abaixo apresenta o quantitativo de ações de articulação nos Núcleos de Acessibilidade/universidade em que foi possível realizar a verificação através dos relatórios.

Gráfico 13<sup>39</sup> - Atividades na categoria articulação intersetorial por instituição.



Fonte: elaborado pela autora

O NInA/UNIPAMPA apoia, junto ao Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação, um projeto de sítio eletrônico acessível. Também compõe o projeto UNIPAMPA Acessível que visa promover o acesso à informação e aos espaços de acessibilidade e inclusão. Este projeto compromete-se em abordar aspectos como

<sup>39</sup> [Descrição do gráfico 13] Gráfico em pizza com três fatias coloridas. Na cor azul marinho a fatia com o número 29 referente à CAEd/UFSM; na cor vermelho a fatia com o número 29 referente ao INCLUIR/UFRGS; na cor verde a fatia com o número 2 referente ao NInA/UNIPAMPA.

infraestrutura, projetos pedagógicos dos cursos, sítio eletrônico, acervo cultural e pedagógico, exigindo articulação entre vários setores como Pró-Reitorias, Coordenadoria de obras, Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação, Assessoria de Comunicação Social, Núcleo de Desenvolvimento de Pessoal, Coordenação de bibliotecas, etc. Como se vê, as articulações internas necessárias em ambos os projetos relacionam-se a diversas dimensões da acessibilidade, como a comunicacional, informacional, pedagógica e arquitetônica.

Nesta mesma intenção, o INCLUIR/UFRGS traz muitas ações de articulação que se coadunam com a ampliação das condições de acessibilidade em suas variadas dimensões. Nesse sentido, citam-se as ações de articulação que visam à acessibilidade por eixos.

- **Visando à acessibilidade pedagógica:** realização de contatos intersetoriais, especialmente os setores que envolvem a unidade acadêmica a qual o estudante está vinculado, a exemplo da coordenação de curso e professores envolvidos com o processo de ensino aprendizagem; participação no Fórum das Comissões de Graduação (FORGRAD) objetivando tratar junto aos coordenadores de cursos os aspectos de inclusão a acessibilidade necessários no âmbito do ensino e da prática pedagógica; reuniões ampliadas com Comgrads objetivando avaliar coletivamente os processos inclusivos nos cursos onde há estudantes com deficiência matriculados; reunião pedagógica com docentes para dialogar sobre acessibilidade pedagógica.
- **Visando à acessibilidade arquitetônica:** contatos com a SUINFRA para tratamento das barreiras identificadas pelos estudantes.
- **Visando à acessibilidade cultural e informacional:** articulação com museu e laboratório virtual de design para a efetivação da acessibilidade cultural, produzindo diversos materiais culturais em formatos acessíveis; participação no Projeto Constelações: o Planetário Acessível - criação de recursos de acessibilidade por meio de imagens táteis das constelações para que visitantes cegos tenham acesso; visita técnica ao museu com orientações sobre acessibilidade cultural.
- **Visando à articulação com a comunidade externa, divulgação dos serviços de acessibilidade e o aprimoramento da acessibilidade:**

articulação com o Centro de referência em Direitos Humanos para participação no evento “Encontros de Entidades - café com direitos”; participação, à convite de gestores da Rede de Colégios e Unidades Sociais Marista, em encontro que visou compartilhar a experiência do INCLUIR na educação inclusiva; reunião com a Universidade Autônoma de Barcelona para possibilitar a cooperação entre as universidades sobre acessibilidade para pessoas com deficiência; formação de professores da rede pública de Porto Alegre “Oficina de Jogos Lógicos” com produção de materiais adaptados para pessoas com baixa visão; articulação com escola de ensino fundamental da rede municipal para visita institucional, possibilitando a troca de experiências entre educação básica e superior no atendimento das demandas de acessibilidade e inclusão; desenvolvimento do projeto de extensão com a promoção de mesas redondas mensais em articulação com o COEPEDE, discutindo e fomentando estratégias para a consolidação da política no âmbito do estado do RS; participação no Portas Abertas, evento anual que possibilita o contato com a sociedade civil, especialmente os secundaristas, divulgando os serviços e materiais e dialogando com as pessoas externas sobre inclusão na educação superior; encontros com o IFRS com troca de experiências no atendimento das demandas de acessibilidade nas instituições, veiculando o relacionamento com a sociedade em geral por tratar de um trabalho público voltado ao atendimento dos estudantes das instituições; representação da universidade, através de servidora do INCLUIR, no COEPEDE, estreitando os vínculos com a sociedade civil organizada e movimentos sociais; participação em mesa redonda no Centro Cultural da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE) sobre acessibilidade e a terceira idade.

- **Visando o direito à permanência e acompanhamento dos estudantes com deficiência:** articulação com o Conselho de Ensino e Pesquisa sobre requerimento de estudantes para a reversão do desligamento por jubramento e baixo desempenho; articulação com COMGRADs, PROGRAD e CPD para cadastramento dos estudantes de graduação com deficiência, prevendo a possibilidade de a pessoa se autodeclarar PcD e solicitar o serviço de acessibilidade de que necessita.

- **Visando o atendimento das necessidades de acessibilidade aos servidores com deficiência:** articulação com a PROGESP e Equipe Multiprofissional de Acessibilidade para assessoramento quanto às questões relacionadas ao acompanhamento de servidores ingressantes com deficiência.
- **Visando a divulgação interna dos serviços de acessibilidade:** participação no jornal “Tamo Lá” divulgando informações sobre a política de acessibilidade disponível aos estudantes da universidade; participação em reportagem sobre inclusão para a rádio da universidade no programa “Acontece na UFRGS”.
- **Visando a acessibilidade comunicacional e informacional:** articulação com setor da universidade para assessoria na área da fonoaudiologia, buscando construir o apoio a demandas singulares advindas do corpo discente; articulação de espaço de debate e investigação para a construção e registro de sinais em Libras, agregando professores, estudantes surdos e intérpretes de Libras; participação no Fórum de Bibliotecas e comunicado à Pró-reitoria de Planejamento e Editora, tratando do artigo 68 da LBI que versa sobre o impedimento de participação em licitações de editoras que não oferecem sua produção também em formatos acessíveis; reunião com Centro de Processamento de dados (CPD) e Secretaria de Comunicação para tratar da acessibilidade no conteúdo transmitido pela tv, rádio e internet.
- **Visando a realização de ações de capacitação/formação:** articulação com a EDUFRGS (Escola de Desenvolvimento) para garantir a oferta de capacitações ao corpo técnico e docente da universidade com condições de acessibilidade; estabelecimento de convênio com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do RS (FADERS) para a promoção de cursos de extensão, de formação continuada e de desenvolvimento de pesquisas na área da educação especial.
- **Visando o protagonismo das pessoas com deficiência na universidade:** criação de um coletivo interinstitucional entre entidades representativas das pessoas com deficiência e universidade/INCLUIR com o objetivo de estabelecer uma linha de diálogo entre a sociedade civil

organizada e a universidade; promoção do primeiro encontro das pessoas com deficiência da universidade, objetivando dar ênfase ao protagonismo do coletivo no espaço universitário - denominado Coletivo de Pessoas com Deficiência Adriana Thoma.

Considera-se que as ações de articulação protagonizadas pelos Núcleos de Acessibilidade com vistas à adequação das condições de acessibilidade em suas variadas dimensões, são um exercício constante de descentralização das ações, corroborando com o compartilhamento da execução da acessibilidade. Nesse prisma, a articulação é estratégica para a partilha das responsabilidades para com a acessibilidade nos serviços, deslocando a percepção que há um setor específico que operacionaliza a acessibilidade para uma visão compartilhada dessa responsabilidade.

Em relação às ações da CAEd/UFSM, destacam-se as seguintes:

- **Visando à integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho:** estabelecimento de parceria com o projeto Integrar da RBS TV que visa à captação e desenvolvimento de pessoas com deficiência em diversas áreas da empresa.
- **Visando o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades:** articulação com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade da UFSM para agregar conhecimento e dados para o projeto de implantação de um Núcleo de Acessibilidade na UFOPA; visita de servidores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para conhecer a funcionalidade do Núcleo de Acessibilidade, os tipos de atendimento, os materiais adaptados e demais serviços com a finalidade de estruturação de um setor na UFFS para suprir as demandas de alunos com alguma deficiência; articulação com o Núcleo de Apoio Acadêmico da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) para troca de experiências; visita técnica da UNILA sobre os serviços ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM; visita técnica por professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões para conhecer a

experiência e os fluxos de trabalho na UFSM; assessoria ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) a respeito de questões de acessibilidade com troca de experiências e conhecimentos; visita técnica de servidores da UFFS no Núcleo de Acessibilidade da UFSM para conhecimento dos fluxos de atendimento e as principais atividades desenvolvidas; reunião via videoconferência entre o Núcleo de Acessibilidade da UFSM com os servidores do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco para troca de experiências, rotinas, fluxos e atendimentos.

- **Visando a acessibilidade comunicacional:** articulação entre UFSM e FADERS com o objetivo de apresentar o projeto da Central de Interpretação de Libras e de proposta de estabelecimento de convênio com a universidade; articulação com a Biblioteca Municipal de Santa Maria objetivando ampliar a rede de leitura acessível, incluindo histórias em Braille e em Libras.
- **Visando à articulação com o poder público:** contatos com o município de Santa Maria para a promoção da I Semana Municipal em defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida no Plenário da Câmara de Vereadores da cidade; agenda compartilhada na programação municipal para a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência.
- **Visando à articulação com Conselho de Direitos:** articulação com o COPEDE para compartilhamento de agenda estadual para a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência; a UFSM integra o Conselho Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência de Santa Maria/RS.
- **Visando à articulação com a comunidade municipal:** visita de Professores e estudantes da escola municipal Pão dos Pobres para conhecer o Núcleo de Acessibilidade e seus recursos de acessibilidade.
- **Visando à acessibilidade aos servidores com deficiência:** parceria com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas no desenvolvimento do Projeto de acompanhamento de servidores com deficiência; ação de atenção aos servidores com deficiência proporcionando o acesso a materiais adaptados e encaminhamentos quanto à obstrução de passagens e ponto eletrônico; participação nas perícias oficiais em saúde avaliando as condições de acessibilidade do local de exercício; articulação com a

Pró-reitoria de Gestão de Pessoas para participação no Seminário “Recepção e Integração Institucional” aos novos servidores, apresentando os setores do Núcleos de Acessibilidade e o Ânima.

- **Visando à divulgação interna dos serviços de acessibilidade:** articulação com a rádio, tv e portal da UFSM para divulgação dos serviços do Núcleo de Acessibilidade; participação no Programa Social em Questão da rádio divulgando o que é o Núcleo de Acessibilidade, quais as suas ações e atribuições.
- **Visando à participação no ensino e pesquisa:** apoio ao acadêmico de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) para a realização das entrevistas com estudantes surdos da UFSM; apoio ao acadêmico da UFOPA (mestrado) na coleta de dados para a pesquisa sobre variações linguística de Libras; visita de professor pesquisador da Universidade Federal da Grande Dourados para o desenvolvimento de estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.
- **Visando à acessibilidade cultural:** projeto de extensão em parceria com o curso de dança da UFSM “Dançar as coisas do pago” - integrado por pessoas com e sem deficiência vinculadas à UFSM (evento contou com audiodescrição).
- **Visando à articulação interna:** articulação e reuniões com a Comissão de Acessibilidade Institucional para o desenvolvimento da Política de Acessibilidade Institucional.
- **Visando o fortalecimento e troca de experiências em grupo:** Grupo Acolhe - grupo de convivência e trocas entre os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFSM; encontro Respiro Acadêmico: encontro entre estudantes com deficiência de modo on-line com caráter de livre comunicação e socialização sobre as experiências de adaptações durante a pandemia. Inclui grupo de convivência entre estudantes no whatsapp.
- **Visando à construção de espaços que ampliem o atendimento aos estudantes com deficiência:** parceria com o curso de graduação em Terapia Ocupacional para realização de estágio na CAEd.

Em ambas as universidades (UFSM e UFRGS), os Núcleos de Acessibilidade promovem ações de extensão com a temática da inclusão, ampliando a relação com o público externo à universidade. Esse fator positivo também foi notado na pesquisa de Silveira *et al.* (2019) com seis IFES brasileiras. Tal fator é importante para além da comunicação com a sociedade civil, reverberando na transversalidade da educação especial com o ensino, pesquisa e extensão, como disposto na PNEEPEI.

Também é notável a participação dos Núcleos de Acessibilidade da UFSM e da UFRGS em pesquisas sobre educação inclusiva, sendo este fator também notado no estudo de Moreira *et al.* (2022), retratando a transversalidade da temática da inclusão com o ensino, pesquisa e extensão, conforme a PNEEPEI. As autoras referem que os dois Núcleos de Acessibilidade investigados, ligados à UFPR e UFRRJ:

destacam seu papel articulador na universidade, no sentido de promover e instigar práticas educacionais de acesso, permanência e participação de seu público-alvo, assim como estender suas ações para além do ensino, perpassando também pela extensão e a pesquisa (MOREIRA *et al.*, 2022, p. 4).

Tanto no INCLUIR/UFRGS quanto na CAEd/UFSM, foi identificada a articulação voltada ao fomento da constituição de um coletivo de estudantes com deficiência nas instituições. Tal ação relaciona-se aos aspectos de fortalecimento dos coletivos e como ato político relacionado à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Isso potencializa a participação das pessoas com deficiência como preconizado pela PNEEPEI em seus objetivos e diretrizes.

Os coletivos de estudantes com deficiência nas instituições, além de apresentarem-se como uma importante estratégia de visibilidade com cunho político, também se constituem em fonte de amparo aos próprios estudantes, assim como identificado na pesquisa de Nascimento (2022). Nela participaram estudantes com deficiência que relataram terem encontrado apoio no coletivo.

Cabe dizer que as instâncias de representação estudantil são essenciais para que os estudantes com deficiência tenham voz no âmbito institucional. Os coletivos têm como objetivo a representação das demandas e necessidades, além de promover no ambiente acadêmico, discussões e ações sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Em situações em que os estudantes não conseguem obter apoio institucional perante a universidade,

os coletivos emergem como opção viável e necessária (NASCIMENTO, 2022, p. 135).

Ainda que os coletivos de estudantes com deficiência sejam relevantes para o tensionamento das instituições frente às demandas de acessibilidade, o estudo de Vilaronga *et al.* (2021) indica que a participação efetiva dos estudantes com deficiência e de suas famílias na educação superior, como preconizado pela PNEEPEI, é pouca e dá-se mais no campo da resistência e não no pensar institucional acerca do tema.

Notou-se que a CAEd/UFSM foi visitada por muitas IFES, tendo sido referência para a implantação dos Núcleos de Acessibilidade devido ao seu pioneirismo na reserva de vagas e atendimento dos estudantes com deficiência. A CAEd/UFSM foi visitada, inclusive, por instituições participantes desta pesquisa, como a UNIPAMPA, UFFS e UNILA.

As articulações internas verificadas nos relatórios da CAEd/UFSM demonstram os vários setores contatados com vistas à promoção da acessibilidade comunicacional, informacional e física, reforçando a ideia de que as demandas de acessibilidade não cabem exclusivamente a um lugar específico e precisam ser compartilhadas. Tais articulações expressam a necessidade de transversalidade da política de educação especial nas instituições.

## CONSIDERAÇÕES

Por fundamentar-se na exploração do trabalho humano, a sociedade capitalista não consente um padrão de inclusão social. A superestrutura social no modelo produtivo do capital é constituída por relações de exclusão reproduzidas no seio da sociedade. Assim, as sociedades capitalistas engendram processos de segregação ao longo da história e nesta sociabilidade o homem tem valor conforme a sua capacidade produtiva. Sendo assim, segmentos da sociedade, como as pessoas com deficiência, são historicamente discriminados.

É nesse fundamento da sociedade capitalista que se situa o plano das políticas sociais, entendidas como resistência à lógica da exploração e exclusão. Com elas, dá-se a mediação no plano do concreto, fazendo com que direitos sociais sejam exercidos, ainda que com limites, contradições e desafios. Desse modo, políticas sociais são processos e resultados de complexas relações contraditórias estabelecidas entre Estado e sociedade civil.

A estruturação das atividades educacionais enquanto política social aparece no capitalismo como estratégia de intervenção nas relações sociais e passou a existir devido a movimentos populares que as impulsionaram. Assim, a política de educação manifestada em relações jurídicas e políticas, expressa também um direito social conquistado pelos trabalhadores na arena da luta de classes.

Contraditoriamente, a política educacional constitui-se, também, em estratégia governamental de assegurar e legalizar a dominação econômica, contando com planos, programas e projetos. A educação superior é um processo historicamente elitizado e os sistemas de exclusão são integrantes do complexo educacional brasileiro. Portanto, as diferenças, a diversidade e os direitos são integrantes do mecanismo social e, nesse sentido, debater sobre os meios de inclusão na educação significa assumir a lógica excludente presente no tecido social.

A educação sob a perspectiva inclusiva no Brasil foi alavancada a partir de tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca em 1994. No país, as iniciativas estatais de regulamentação da educação especial são tardias, especialmente no contexto do ensino superior - após os anos 2000. Ainda assim, o Brasil é considerado um dos países com mais avançado e denso aparato normativo na área da educação inclusiva e de políticas sociais para pessoas com deficiência. Tais legislações alinham-se à justiça social e, contraditoriamente, dão-se ao mesmo

tempo em que o ideário neoliberal consolida-se, destacando-se as décadas a partir de 1990.

O Programa Incluir, o Plano Viver sem Limite e a PNEEPEI são referências significativas no campo da educação inclusiva, embora tenham sido implementados no cenário da contra reforma educacional e universitária. Do Programa Incluir e do Plano Viver sem Limite originam-se os Núcleos de Acessibilidade nas IFES, objetivando promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior público.

Este estudo foi desenvolvido com a intenção de compreender como os Núcleos de Acessibilidade têm atuado para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência no ensino superior público. Para isso, a pesquisa exploratória com análise documental e aplicação de questionário foi executada com IFES da região sul do Brasil.

De modo geral, o estudo objetivou identificar quais atividades são desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais da região sul do Brasil a fim de relacionar essas atividades com o que é preconizado pela PNEEPEI. Considera-se que esse objetivo foi alcançado, pois foram verificadas inúmeras atividades desenvolvidas para o atendimento das necessidades de acessibilidade, relacionando-se com a PNEEPEI.

Os dois objetivos específicos do estudo eram: conhecer as atividades dos Núcleos de Acessibilidade objetivando identificar de que forma atendem às demandas de acessibilidade; e examinar as atividades dos Núcleos de Acessibilidade procurando reconhecer se se associam aos objetivos e diretrizes da PNEEPEI. Considera-se que ambos objetivos secundários foram alcançados, pois se pôde notar que as atividades desenvolvidas dão-se conforme barreira de acessibilidade presente no contexto universitário, estando essas ações sintonizadas com os objetivos e diretrizes da PNEEPEI.

Alguns pontos frágeis encontrados no processo da pesquisa foram detectados. Um deles é que entre 11 Universidades Federais da região sul do país somente três dispunham de relatórios com as atividades desenvolvidas. Este fato aponta para certa invisibilidade do tema e/ou poucos recursos humanos para a socialização dos serviços de acessibilidade disponíveis nas IFES.

Dentre as oito IFES convidadas a participarem do estudo por meio do questionário, somente duas retornaram, corroborando com a pouca visibilidade das

ações. Foi possível observar que as participações através do questionário foram sintéticas, contendo respostas bastante curtas, de modo que não se pôde analisar com maior aprofundamento os dados destas IFES por não estarem acompanhadas de detalhamento.

De modo conjunto, tais fragilidades expressam a pouca visibilidade da temática entre as IFES da região sul, indicando debilidades na divulgação das ações de acessibilidade e inclusão das IFES. Assim como as equipes podem enfrentar dificuldades para sistematizar suas ações em relatórios e encontrarem obstáculos para a participação em pesquisas. Nessa linha, notou-se que as maiores equipes (CAEd/UFSM e INCLUIR/UFRGS) verificadas são as que atuam nos Núcleos de Acessibilidade que possuem suas atividades sistematizadas nos relatórios publicados.

Ainda que o estudo não tenha tido o objetivo de comparação entre as IFES, o roteiro de análise, por possibilitar extrair as atividades por eixos e quantificá-las, proporcionou relacionar as IFES com maior e menor volume de atividades por categoria de acessibilidade. Este ponto potente do estudo levou a outra possibilidade: a de explorar de maneira mais global as atividades executadas, não se centrando em uma ou outra dimensão da acessibilidade. Assim, puderam-se articular os dados revelados com vários outros estudos no âmbito nacional que tiveram centralidade em um ou outro aspecto que envolve a acessibilidade.

Sobre o primeiro conjunto de informações apuradas, observou-se que a maioria dos Núcleos de Acessibilidade participantes foi instituída após o Plano Viver sem Limite (2011), sugerindo a influência da legislação para as IFES. Outra observação relevante é que a composição das equipes em termos de variação profissional e quantidade está ligada à disposição de recursos humanos das IFES e à importância dada à alocação de servidores para a atuação com a inclusão universitária, não havendo definição legal de equipe mínima.

Nessa linha, a análise documental identificou a reivindicação dos Núcleos de Acessibilidade por mais profissionais de modo a acompanhar o crescimento da inserção de estudantes com deficiência nas instituições. Tal aspecto reflete em significativo desafio posto às IFES e à Política de Educação Inclusiva.

O segundo conjunto de informações foi composto das barreiras urbanísticas e arquitetônicas, em transportes e deslocamentos, de comunicação e informação, tecnológicas e mobiliários. Todas elas são identificadas como elementos de exclusão

por sobreporem-se ao acesso e à permanência no ensino superior. Inúmeras atividades relacionadas a essas barreiras foram identificadas em maior volume nas de comunicação, informação, urbanística e arquitetônicas e em menor volume nas tecnológicas, de mobiliários e em transportes.

Tais atividades sinalizam o esforço de cada Núcleo de Acessibilidade para tornar ambientes e serviços acessíveis ao mesmo tempo em que também expõem a ausência de acessibilidade em cada um desses eixos analisados. Reconhece-se o avanço trazido pelos Núcleos de Acessibilidade ao desenvolverem atividades nestes eixos da acessibilidade ao passo que também se concebe que é necessário ainda mais para tornar o contexto universitário acessível a todas as pessoas.

Nas atividades relacionadas a barreiras informacionais, notou-se a necessária articulação interna com diversos órgãos da instituição para tornar as informações comunicadas por tv, rádio, site e acervo bibliográfico acessíveis. Nesse sentido, a centralização dos serviços de acessibilidade nos Núcleos precisa ser invertida, fazendo com que os serviços sejam originalmente ofertados com acessibilidade, evitando que ajustes sejam posteriormente requisitados.

O terceiro e último conjunto de informações foi constituído de ações frente a barreiras atitudinais, ações de capacitação/formação, barreiras pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE), acesso/processo seletivo e articulação intersetorial. Em volumosa quantidade destacaram-se as atividades de capacitação para o enfrentamento das barreiras atitudinais e as de articulação intersetorial para a promoção. Em menor volume estão as ações destinadas ao AEE e ao enfrentamento das barreiras pedagógicas, seguidas das atividades que envolvem o acesso/processo seletivo.

Em síntese, ao traçar as ações para a remoção das barreiras atitudinais verificou-se uma tendência pela realização de ações de sensibilização através de capacitações, sugerindo que esta barreira é significativa no contexto acadêmico. Outra observação feita é sobre o AEE, sendo ele muito mais orientado pelos Núcleos de Acessibilidade ou executado por profissionais especializados destes setores como o professor da educação especial e o pedagogo, denotando ainda estar distante das unidades acadêmicas onde se concentram os processos de ensino aprendizagem.

No segundo e terceiro conjunto de informações, os Núcleos de Acessibilidade não são os únicos responsáveis pelos serviços, necessitando de articulações

internas para a descentralização dos serviços de acessibilidade. Tais articulações denotam o constante movimento no sentido de compartilhar as responsabilidades e, assim, exercitar a necessária transversalidade da inclusão e acessibilidade na instituição universitária.

A totalidade de dados obtidos no estudo possibilitou depreender que significativos avanços na construção da educação inclusiva no ensino superior público foram alcançados. Ao mesmo tempo, inúmeros desafios ainda estão postos às universidades e à política de educação na perspectiva inclusiva, tais como: o fortalecimento de uma cultura de inclusão já impulsionada pela legislação e pelos Núcleos de Acessibilidade; a reformulação de projetos pedagógicos; a constituição de uma política inclusiva institucional articulada e transversal; melhor preparo de docentes e demais servidores para lidar com a diversidade na educação; aumento das equipes multiprofissionais vinculadas aos Núcleos de Acessibilidade; maior destinação de recursos financeiros às universidades para o tratamento das questões que envolvem a acessibilidade.

Considera-se que os avanços da educação inclusiva no ensino superior, em que os Núcleos de Acessibilidade certamente têm participação expressiva, ainda são recentes e incipientes, necessitando as políticas de inclusão nas IFES serem fortalecidas frente às barreiras atitudinais, pedagógicas, físicas e informacionais. Assim, essa pesquisa possibilitou o movimento dialético e o contraditório, identificando avanços e limites ainda postos no contexto da educação inclusiva no ensino superior público.

Ainda que este estudo tenha sido abrangente e tenha abarcado vários aspectos da acessibilidade, projeta possibilidades de aprofundamento em elementos específicos da multiplicidade da acessibilidade na educação superior.

## REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. Norma Brasil 9050 de 2020. Disponível em: ABNT NBR 9050: 2020 Acesso em: 31 ago. 2023.

ARAÚJO, Mara Cristina Lopes Silva. **As ações de inclusão e acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos da Amazônia) - Universidade Federal do Pará. Castanhal/PA, 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2009.

BELLINI, Maria Isabel Barros; MARQUES, Nadianna Rosa. Acesso e Acessibilidade: nem sinônimos nem antônimos, e sim convergentes. In: **Vulnerabilidades: intersecções e particularidades**; BELLINI, Maria Isabel Barros; MACHADO, Rebel Zambrano (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. ISBN: 978-85-397-1025-6.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O Desenho Universal da Aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista Educação, Artes e Inclusão. Florianópolis, v 16, n. 2, abr/jun, p.361-380, 2020. ISSN: 1304-3178. Disponível em: [O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado | Revista Educação, Artes e Inclusão](#) Acesso em: 13 nov. 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. **Dimensões, categorias e indicadores para análise de avaliação de políticas sociais**. Programa de Pós-graduação em Política Social. SER-UnB, 2006. Disponível em: [Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais1](#) Acesso em: 19 abr. de 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: Constituição Acesso em: 30 jun 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: L9394 Acesso em: 30 jun 2023.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1999. Disponível em: D3298 Acesso em: 30 jun 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Parecer nº 17 do CNE. Disponível em: Parecer CNE/CEB 17/2001 - Homologado Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras e dá outras providências. Disponível em: L10436 Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Acesso em: 30 ago 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Conferência Nacional de Educação de 2010. 2010a. Disponível em: Documento Final da CONAE 2010 Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010b.** Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010b. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: Decreto nº 7234 Acesso em: 30 jun 2023.

BRASIL, **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.** 2011a. Disponível em: Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186/2008: decreto nº 6.949/2009. 4.ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011b.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação Geral do

Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu**. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-%20doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-%20doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão - LBI** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil**. Revista Triângulo - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberlândia, MG, v.11, n.1, jan./abr. 2018. ISSN: 21751609.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas**. Revista Educação, PUC-Camp., Campinas, v.22, n.3, p.371-387, set./dez., 2017. ISSN: 2318-0870. Disponível em: [Vista do Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas / Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education](#) Acesso em: 23 out. 2023.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. ISBN: 978-85-7628-383-6.

CERQUEIRA, Fabiana de Jesus; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **O mapeamento dos Núcleos de Acessibilidade das Bibliotecas Universitárias Federais do Nordeste**. Revista ACB - Associação Catarinense de Bibliotecários. Florianópolis/SC, v. 26, n. 3, p. 1-18, número especial, 2021. ISSN: 1414-0594.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/SP, v. 22, n. 3, p.413-428, jul-set, 2016.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Atuação dos psicólogos nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras**. Revista Psicologia Educacional e Escolar. SP, v. 21, n. 2, mai/ago 2017. Disponível em: [Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras](#) Acesso em: 28 jan de 2024.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Cartilha “Sou assistente social e aqui estão minhas bandeiras de lutas!”** Brasília (DF), 2019.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da; VERDUM, Carolina Piá. **A experiência do INCLUIR na UFRGS: uma análise acerca das demandas das pessoas com deficiência.** In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. UFES – Anais... Vitória /ES. 2018. Disponível em: [A Experiência do INCLUIR da UFRGS: uma análise sobre as demandas das pessoas com deficiência | Anais Do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social](#) Acesso em: 10 jul. 2023.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da. **Reflexões sobre cotas, seleção e permanência de estudantes com deficiência.** Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior. v. 1, n. 1, 2021. ISSN: 1983-196X. Disponível em: [Reflexões sobre Cotas, Seleção e Permanência de Estudantes com Deficiência | Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior](#) Acesso em: 04 jul. 2023.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da. **As atividades dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades da região sul do Brasil.** Projeto de Pesquisa em Mestrado no Programa de Pós Graduação (PPG) Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, qualificado em 21 de dezembro de 2022.

DAMASCENO, Ádria Tabita de Moraes. **A acessibilidade no ensino superior como direito humano: um relato sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Amapá.** 2018. Disponível em: [A Acessibilidade No Ensino Superior Como Direito Humano](#) Acesso em: 06 set. 2023.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia no capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social.** In: Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. Anais... São Paulo, jun/2013. Disponível em: [Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social - PDF Download grátis](#) Acesso em: 24 out. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.** Maringá: Eduem, 2011. ISBN: 978-85-7628-383-6.

FAGNANI, Eduardo; VAZ, Flávio Tonelli; CASTRO, Jorge Abrahão de; MOREIRA, Juliana. Reforma Tributária e Financiamento da Política Social. In: FAGNANI, Eduardo (Org). **Diagnósticos e Premissas.** 2018.  
FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos/SP, 192 p., 2017.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; ALMEIDA, Maria Amelia. **Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD - 2005 a 2018.** Revista Educação Especial, v.32, 2019. ISSN: 1984-686X.

FERNANDES, Idília. **O acesso das pessoas com deficiência ao meio universitário.** In: II SERPINF - Seminário Regional Políticas Públicas, Intersetorialidade E Família: formação e intervenção profissional. Anais... PUCRS, 2018. ISBN: 978-85-397-0584-2.

GAÚCHA ZH, 2023. UFRGS: ao lado do RS e do Brasil. Artigo/opinião. Disponível em: UFRGS: ao lado do RS e do Brasil | GZH Acesso em: 24 mai. de 2023.

GIL, Marta. **Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial.** Inclusive: inclusão e cidadania, 2017. Disponível em: Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial Acesso em: 04 jul. 2023.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Núcleos de Acessibilidade: organização e funcionamento na atuação de pessoas público alvo da educação especial no ensino superior. In: **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos.** Arlete Marinho Gonçalves (organizadora). Curitiba, 2017. ISBN: 978-85-444-1924-3.

GONÇALVES, Júlio; GOMES, Amanda da Silva; SOUSA, Gabriela D. N de; MARIN, Letícia. **Recursos de acessibilidade ofertados pelos Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Ensino Superior no Brasil.** In: XV CONINCE - Congresso De Iniciação Científica EDUVALE. Anais... São Paulo, 2022. ISSN: 26755734.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Capital fetiche, questão social e Serviço Social (capítulo II). In: **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1345-7

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais.** Revista Ser Social, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

IBGE, 2023. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** Disponível em: [Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda | Agência de Notícias](#) Acesso em: 15 jul. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019.** INEP/MEC. DF, Brasília, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021** - divulgação dos resultados. INEP/MEC. DF, Brasília, 2022.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública.** São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular, 2019.

LIMA, Licínio Carlos. Universidade gestonária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In: CHAVES, Vera Jacob; JÚNIOR, João dos Reis Silva; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). **A universidade brasileira e o PNE:**

**instrumentalização e mercantilização educacionais.** São Paulo: EJR Xamã, 2013. ISBN: 978-85-7587-158-4.

LIMA, Licínio Carlos. "A Melhor Ciência": O Acadêmico-empREENDEDOR e a Produção de Conhecimento Economicamente Relevante. Capítulo 1. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs). **Educação Superior e Produção do Conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. ISBN: 978-85-7591-307-9.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção Temas & Educação. ISBN: 978-85-8217-118-9.

LORANDI, Joana Milan. GESSER, Marivete. **Produção Científica sobre o Capacitismo no Ensino Superior: uma revisão integrativa.** Revista Educação Especial. 2023. v. 36, n 1. Disponível em: [A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura | Revista Educação Especial](#) Acesso em: 23 mai. de 2023.

MARTINS, Joseane de Lima. **Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 189 p., 2022.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018, 57-66.

MENDES, Jussara Maria Rosa; WUNSCH, Dores Sanches; COUTO, Berenice Rojas. Verbete: Proteção Social. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 212-214.

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli; DAMASCENO, Allan Rocha. **Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia.** Revista Cocar. 2022. Edição especial n.13, p. 1-20. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. ISSN: 2237-0315.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. 2015. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](#) Acesso em: 04 jul. 2023.

NASCIMENTO, Carla Adriana Vieira do; CASTRO, Gisely Gabrieli Avelar; GUIMARÃES, Mariane Sarmiento da Silva. Experiências de terapeutas ocupacionais no contexto universitário: perspectivas para uma atuação na educação inclusiva do ensino superior. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org). **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos.** Curitiba, 2017a. ISBN: 978-85-444-1924-3.

NASCIMENTO, Carla Adriana Vieira do; SILVA, Cristina Gomes da; MATOS, Brenda Soele Souza. A utilização do recurso de tecnologia assistiva no contexto universitário: em estudo de caso. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org). **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos**. Curitiba, 2017b. ISBN: 978-85-444-1924-3.

NASCIMENTO, Marcelly de Souza. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do estado do Rio De Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nova Iguaçu/RJ, 2022.

NETO, Paulino Joaquim da Silva; ARAUJO, Edineide Jezine Mesquita. **O Estado da Arte sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade nas IFES**. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Anais... 2020. ISSN: 2595-7945.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da questão social**. Revista Temporalis, Brasília: ABEPSS, nº 3, 2001.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. **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. São Carlos, v.26, n.4, p. 859-882, 2018. ISSN: 2526-8910.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Inclusão na Educação Superior: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFAC**. Revista Amazônida, Manaus, AM, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2019. ISSN: 2527-0141.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil**. Revista Ser Social - Questão Social e Serviço Social. Revista semestral do Programa de Pós Graduação em Política Social da UnB. Brasília, n. 6, jan/jun 2000. Disponível em: [A questão social e as transformações das políticas sociais](#) Acesso em: 18 abr. 2023.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Capítulo IV: **Para maior compreensão da política social: concepções de Estado versus Sociedade**. In: Política Social: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil**. Revista Serviço Social & Sociedade. (Neo)desenvolvimentismo & Política Social. São Paulo: Cortez, out/dez 2012. ISSN: 0101-6628.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade: Expressão das Políticas Nacionais para a Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2018. ISBN: 978-85-473-1517-7.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Notas sobre a Política Social e seus impasses. In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos (Org). **Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2019. ISBN 978-85-386-0476-1.

PEREIRA, Daiane Flores. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2021a.

PEREIRA, Simeia Silva. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Unievangélica: implementação e desafios no percurso**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Unidade de Ciências Sócio-econômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás. Anápolis/GO, 2021b.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. **Do direito à Educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Inclusão Escolar nos IFES**. Tese. Vitória - ES, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. IN: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diagnósticos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. ISBN: 978-85-7843-539-4.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão do ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), Anais... 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais da região sudeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE). v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. ISSN: 1982-55871610.

PRADO, Rosilene Rodrigues; SOUSA, Amanda Corpes de; GOMES, Natália Almeida Evangelista. Educandos com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA: estratégias psicopedagógicas para a inclusão e a permanência no ensino superior. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org). **Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos**. Curitiba, 2017. ISBN: 978-85-444-1924-3.

PRATES, Jane Cruz. A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado. In: FERNANDES, Idília; PRATES, Jane Cruz (Org). **Diversidade de estética em Marx e Engels**. Campinas, SP: Papel Social, 2016. ISBN: 978-85-65540-22-3.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN: 978-85-8217-142-4.

PUCRS, 2018. Aliança para Inovação: UFRGS, PUCRS, UNISINOS. Disponível em: [Aliança para inovação](#) Acesso em: 24 mai. de 2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; COSTA, Edilane Figueiredo; LIMA, Mayra Barbosa Sindeaux; SANTOS, Lúcia Cristina Gomes dos; ABREU, Thais de Oliveira. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da UNIFESSPA: uma trajetória em construção.** IV Congresso Paraense de Educação Especial. Marabá, Pará, 2017. ISSN: 2526-3579.

RAICHELIS, Raquel. **Gestão pública e a questão social na grande cidade.** Revista Lua Nova, São Paulo, v.69, p. 13-48, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de lá investigación.** 6.ed. México. 2013. ISBN: 978-1-4562- 2396-0.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de Acessibilidade e Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais do Nordeste Brasileiro.** Dissertação. UFRN - Natal, 2015.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa. **A Educação Superior e o Programa Incluir: o contexto de contrarreforma educacional.** In: XVI Encontro de Pesquisadores em Serviço Social. Anais...Vitória/ES. 2018.

SILVA, Giselle Souza da. Transferências de renda e a monetarização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: SALVADOR, Evilásio *et al.* (Orgs). **Financeirização, Fundo Público e Política Social.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do serviços social da educação. In: SILVA, Marcela Mary José da (org). **Serviço Social na educação: teoria e prática.** 2.ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014. ISBN: 978-85-65540-12-4.

SILVA, Marcela Mary José da. Mobilização social, articulação e intencionalidade política: as ações do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação da UFRB, Bahia. In: SILVA, Marcela Mary José da (org). **Serviço Social na educação: teoria e prática.** 2.ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014. ISBN: 978-85-65540-12-4.

SILVA, Emanuel Rodrigo Reis da. **Acessibilidade arquitetônica inclusiva nas universidades públicas e privadas: uma revisão sistemática.** Revista Educação Inclusiva - REIN, edição contínua, v.8, n.1, 2023. ISSN: 2594-7990.

SILVA, Edineusa Lima; OLIVEIRA, Valéria Marques de. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: narrativa de si para uma realidade inclusiva.** Revista Valore, Volta Redonda/SP, 5 (edição especial): 78-92, 2019, ISSN: 2525-9008.

SILVA, Thales Fabrício da Costa; COSTA, Luana Ugalde da. **Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das IFES: análise das informações contidas nos sites institucionais.** In: IV CINTEDI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Construindo Diálogos Na Educação Inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Universidade Estadual da Paraíba, Anais... 2020. ISSN: 2359-2915. Disponível em: [núcleos de acessibilidade e inclusão das ifes: análise das informações contidas nos sites institucionais | plataforma espaço digital](#) Acesso em: 10 out. 2023.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelin; FREITAS, Clariane do Nascimento de; LIMA, Jordana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Acesso e permanência na educação superior: a realidade dos Núcleos de Acessibilidade na educação brasileira.** Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (CINTEDES). 2019. Florianópolis, anais eletrônicos. ISBN: 978-65-80968-08-4. Disponível em: [Acesso e permanência na educação superior: a realidade dos núcleos de acessibilidade na educação brasileira | galoá proceedings](#) Acesso em: 06 set. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. ISBN: 978-85-386-0071- 8.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.** Maringá: Eduem, 2011. ISBN: 978-85-7628-383-6.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN.** Dissertação. FURG - Rio Grande - RS, 2015.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. ISBN: 978-85-7541-124-7.

UFRGS/SEDETEC, 2023. **TransformaTEC UFRGS - Transformando pesquisas em modelosarroco de negócios.** Disponível em: [TransformaTEC UFRGS – edição 100% online | inscrições abertas! – SEDETEC](#) Acesso em: 23 mai. de 2023.

VIEIRA, Evaldo. Política Econômica e Política Social. In: VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a Política Social.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN: 978-85-249-1083-8.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. **Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 102, n. 260, p. 286-307, jan./abr. 2021.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social, Questão Social e Políticas Sociais em tempos de degradação do trabalho humano, sob o domínio do capital**

**financeiro.** Serviço Social em Revista, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 183–194, 2018. DOI: 10.5433/1679-4842.2018v21n1p183. Disponível em: [Serviço Social, Questão Social e Políticas Sociais em tempos de degradação do trabalho humano, sob o domínio do capital financeiro](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

## APÊNDICE A - Roteiro para análise documental

### Identificação do documento

Nome da universidade/setor:

Ano da publicação:

### Indicadores sobre dados gerais:

- Ano de criação do setor na universidade.
- Composição da equipe em número de membros e cargos.
- Quantidade de pessoas com deficiência atendidas no setor.
- Quantidade de pessoas com deficiência em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros).

### Indicadores para a análise do documento tomando como referência a classificação de barreiras da LBI

- Ações referentes a barreiras urbanísticas e arquitetônicas.
- Ações referentes a barreiras de transporte.
- Ações referentes a barreiras de comunicação e informação.
- Ações referentes a barreiras tecnológicas.
- Ações referentes a barreiras atitudinais.

### Outros indicadores

- Ações referentes a barreiras pedagógicas.
- Ações referentes à capacitação/formação para a comunidade universitária.

### Relação com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva

- Acesso ao ensino com participação, aprendizagem e continuidade do ensino.
- Transversalidade da modalidade de educação especial.
- Atendimento educacional especializado (AEE).
- Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação.
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

## APÊNDICE B - Questionário de pesquisa

### Informações ao participante da pesquisa:

O questionário deve ser respondido pela coordenação do setor. Não é necessário identificar o nome da pessoa que responde o questionário, solicitando-se apenas a identificação da universidade e do setor, além do cargo exercido pela coordenação do setor. As respostas não possuem limites de linhas e ou páginas, bastando acrescentar/utilizar o espaço que for preciso. Após o recebimento (por e-mail) pelos pesquisadores deste questionário respondido, ele será baixado e arquivado em dispositivo local.

### Identificação:

Universidade: \_\_\_\_\_

Setor: \_\_\_\_\_

Cargo exercido pela coordenação do setor: \_\_\_\_\_

1) O setor dispõe de relatório(s) de atividades(s) ou outro(s) material(is) que trate(m) das ações desenvolvidas e que possa(m) ser compartilhado(s) com a pesquisa?

Se sim, pode(m) ser enviados ao e-mail fernanda.lanzarini@ufrgs.br. Neste caso, não é necessário responder ao questionário abaixo. O recorte temporal da pesquisa é de 2011 a 2021, portanto, considera a totalidade de materiais existentes neste período para fins de análise sobre as atividades desenvolvidas pelo setor.

Se não houver documentação ou não puder ser disponibilizada é o caso do questionário abaixo ser respondido a fim de se conhecer as atividades desenvolvidas pelo setor.

### Informações sobre o setor:

2. Em que ano foi instituído o setor na universidade?

\_\_\_\_\_

3. A equipe é composta por quantos membros e quais são os cargos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Ao total, quantas pessoas são atendidas no setor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quantas pessoas são atendidas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Informações sobre as atividades do setor:

6. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras urbanísticas e arquitetônicas?

\_\_\_\_\_

---

7. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras nos transportes?

---

---

---

8. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras de comunicação e informação?

---

---

---

9. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras tecnológicas?

---

---

---

10. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras atitudinais?

---

---

---

11. Quais ações são desenvolvidas frente a barreiras pedagógicas?

---

---

---

12. Quais ações são desenvolvidas para a capacitação/formação da comunidade universitária?

---

---

---

13. Quais ações são desenvolvidas para o acesso (processo seletivo) da pessoa com deficiência no ensino superior?

---

---

---

14. Quais são as ações relacionadas ao atendimento educacional especializado (AEE)?

---

---

---

15. Quais são as ações de articulação intersetorial na implementação da política?

---

---

---

## APÊNDICE C - Convite para participação em pesquisa

Prezado(a) coordenador(a)/chefia do Núcleo de Acessibilidade,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre as ações dos Núcleos de Acessibilidade em universidades da região sul do Brasil. O estudo intitula-se: As ações dos Núcleos de Acessibilidade em universidades da região sul do Brasil. O estudo contempla duas fases, sendo a primeira uma análise documental sobre os relatórios anuais emitidos pelos Núcleos de Acessibilidade e a segunda por questionário aplicados aos Núcleos de Acessibilidade que não possuem relatórios publicados.

Se você está sendo convidado para participar é porque não foram encontrados relatórios publicados e, por isso, caso decidas por participar da pesquisa, poderás responder ao questionário. Na primeira pergunta, a coordenação poderá dizer se há relatório que possa ser disponibilizado para a pesquisa, ainda que não esteja publicado. No caso de disponibilização do material para a pesquisa, não será necessário responder às demais questões que abordam o seguinte: ano de criação do setor na universidade; composição da equipe em número de membros e cargos; quantidade de pessoas atendidas no setor; quantidade de pessoas em cada segmento (estudante, técnico administrativo, docente, outros); ações referentes a barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação e informação, tecnológicas, atitudinais e pedagógicas; ações referentes à capacitação/formação para a comunidade universitária.

Seguem algumas informações importantes sobre o desenvolvimento do estudo:

a) É uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob responsabilidade do professor/orientador Dr. Adolfo Pizzinato e da mestrandia Fernanda Lanzarini da Cunha. Qualquer dúvida referente ao estudo os pesquisadores podem ser contatados nestes e-mails: fernanda.lanzarini@ufrgs.br e adolfopizzinato@hotmail.com. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e qualquer dúvida sobre os aspectos éticos do estudo pode ser esclarecida diretamente com o CEP no e-mail cep-psico@ufrgs.br.

b) Estão sendo convidadas a participar da pesquisa as coordenações dos Núcleos de Acessibilidade de oito universidades da região do sul do Brasil. Cada uma delas recebe um convite como este. Ao participarem do estudo respondendo ao questionário, os dados coletados poderão ser publicados em meio científico, sem identificação da instituição ou do respondente.

c) O presente estudo objetiva identificar que atividades são desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais da região sul do Brasil prevendo relacionar essas atividades com o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

d) A participação é voluntária e você tem liberdade para recusar ou interromper sua participação em qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Também possui o direito de não responder a uma ou mais perguntas apresentadas no questionário.

e) Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, assegurando, assim, a privacidade. Optou-se por enviar o questionário por e-mail em anexo, para cada um dos oito Núcleos de Acessibilidade, evitando o uso de outros canais que possam ser entendidos como frágeis para a segurança, como o google forms, por exemplo.

Embora o e-mail conte com relativa segurança, é importante destacar a impossibilidade de garantir total segurança nesta forma de comunicação.

f) O benefício da participação na pesquisa é a construção de conhecimento acerca das ações dos Núcleos de Acessibilidade em universidades brasileiras, refletindo em um benefício coletivo para a Política de Educação Especial.

g) A participação na pesquisa se dará a partir do aceite deste convite e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo, o qual contém outras informações e orientações importantes. Após, o participante terá acesso ao questionário para a participação, o qual receberá por anexo em e-mail.

Contamos com a sua colaboração na construção deste conhecimento.

Gratos,  
Fernanda Lanzarini da Cunha  
mestranda/pesquisadora  
celular: 051 996275974  
e-mail: fernanda.lanzarini@ufrgs.br

Adolfo Pizzinato  
Professor/ orientador/pesquisador  
e-mail: adolfopizzinato@hotmail.com

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Você, que exerce função de chefia, gestor(a) ou coordenador(a) do Núcleo de Acessibilidade<sup>40</sup>, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa na qual você recebe um questionário por e-mail a ser preenchido e sua participação é voluntária. Para que você possa tomar a decisão de participar ou não da pesquisa, é muito importante que você tenha acesso às informações sobre a proposição do estudo.

**O título do estudo** é: As Atividades dos Núcleos De Acessibilidade das Universidades da região Sul do Brasil. O objetivo principal do estudo é identificar as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade de universidades federais da região sul do Brasil prevendo relacionar essas atividades com o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os objetivos específicos são: analisar as atividades dos Núcleos de Acessibilidade objetivando identificar de que forma atendem às demandas de acessibilidade; examinar as atividades dos Núcleos de Acessibilidade procurando reconhecer se atendem aos objetivos e às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Procedimentos:** sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá no preenchimento de um questionário que busca responder aos objetivos do estudo. O tempo de preenchimento do questionário foi estimado, em média, de 30 minutos a 1 hora.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e o levantamento de informações sobre as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade. A participação neste estudo, a priori, não prevê riscos de ordem física. Todavia, o tema abordado nas questões pode, eventualmente, gerar desconforto, por isso você poderá negar-se a responder uma ou mais questões e desistir da participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa ou explicação, ainda que já tenha concordado em participar da pesquisa e assinado este TCLE.

**Sigilo:** As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Os questionários preenchidos pelos participantes serão guardados em sigilo pelo tempo de cinco anos através de meio virtual individual da pesquisadora e na sala 204 do Instituto de Psicologia da UFRGS. Depois de decorrido esse tempo, serão totalmente destruídos, conforme preconiza a Resolução 466 de 2012 do CNS. Os aspectos que se referem ao sigilo das informações coletadas por meio virtual seguirão as normas da carta circular 01/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e da Lei Geral de Proteção dos Dados (LGPD) - Lei 13.709/2018.

Também é importante que você tenha acesso à informação sobre seus **direitos**, entre outros. Caso venha a usar do direito de desistir de participar da pesquisa, não há penalidades ou ônus para o participante. Se após o aceite da participação no estudo e assinatura deste TCLE o participante não desejar mais colaborar com

---

<sup>40</sup> O questionário pode ser respondido por servidor(a) do Núcleo de Acessibilidade, designado(a) pela coordenação do setor. Também pode ser respondido de forma conjunta pela equipe ou membros dela.

o estudo, basta informar aos pesquisadores através do e-mail fernanda.lanzarini@ufrgs.br a qualquer momento e, os pesquisadores ficam obrigados a dar ciência ao participante. Também é seu direito não responder a uma ou mais questões do questionário. O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa tem direito a buscar indenização, conforme Resoluções 466/2012 e 506/2016 do CNS, e da Lei 10.406/2022 (Código Civil).

Caso você queira tirar qualquer dúvida, o pesquisador responsável (orientador) é o professor Dr. Adolfo Pizzinato, do Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pode ser contatado pelo telefone 051 3308-5698 ou pelo e-mail cep-psico@ufrgs.br O CEP se localiza na Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 116, Bairro Santa Cecília, Porto Alegre, RS, CEP 90.035-003.

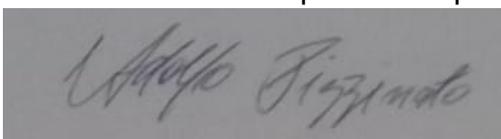
Recomenda-se que o participante, após assinar este documento, fique com uma cópia (física ou digitalizada) para fins de arquivo. Após o recebimento pela pesquisadora deste documento assinado, ele será baixado e arquivado em dispositivo local/individual. Após ter sido informado(a) sobre os objetivos da pesquisa, considero-me esclarecido(a) sobre o trabalho e aceito participar voluntariamente. Ficou claro que a minha participação na pesquisa será no processo de preenchimento do questionário, tendo garantia do acesso aos resultados e esclarecimento das minhas dúvidas a qualquer tempo. Expresso minha concordância com a divulgação pública dos resultados, uma vez que recebi garantias sobre o anonimato e sigilo de minha identidade.

Cidade \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

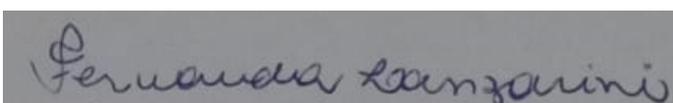
Assinatura do(a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_  
Chefia / gestor(a) / coordenador(a) do Núcleo de Acessibilidade

Assinaturas dos responsáveis pela pesquisa:



Prof. Dr. Adolfo Pizzinato – orientador



Fernanda Lanzarini da Cunha - mestrande

#### Contatos

Fernanda Lanzarini da Cunha:

celular 051 996275974

e-mail fernanda.lanzarini@ufrgs.br

Adolfo Pizzinato:

e-mail adolfopizzinato@hotmail.com