

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NILMA FERNANDES DE MIRANDA SILVA

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE:
ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO**

UBERLÂNDIA - MG

2025

NILMA FERNANDES DE MIRANDA SILVA

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE:
ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Valéria Peres Asnis.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Nilma Fernandes de Miranda, 1966-

2025 "Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande: estruturação, organização e contribuições para a inclusão". [recurso eletrônico] / Nilma Fernandes de Miranda Silva. - 2025.

Orientadora: Valéria Peres Asnis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.252>
Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco IG, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 12/2025/927, PPGED
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco
	Hora de início: 14:00
	Hora de encerramento: 116:30
Matrícula do Discente:	12312EDU038
Nome do Discente:	NILMA FERNANDES DE MIRANDA SILVA
Título do Trabalho:	"NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE: estruturação, organização e contribuições para inclusão"
Área de concentração:	Educação
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Produção do Conhecimento na área na última década"

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/valeria-peres-asnis/invite_userid), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Laís Alice Oliveira Santos - IFG-Morrinhos; Lázara Cristina da Silva - UFU e Valéria Peres Asnis - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Valéria Peres Asnis, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/03/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6Q, § 1Q, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/03/2025, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6Q, § 1Q, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Laís Alice Oliveira Santos, Usuário Externo**, em 20/03/2025, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6Q, § 1Q, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6161656** e o código CRC **2D524057**.

Para a minha menina Thaís! Que eu seja um exemplo de dedicação, persistência e superação!! A mamãe te ama!!!

AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3

Apesar de estar em um espaço acadêmico, não posso deixar de agradecer. Primeiramente a Deus, pois chegar até aqui não foi fácil. Ter a oportunidade de frequentar um curso de mestrado em uma universidade federal é algo que devemos agarrar com todas as forças, pois não são todos que conseguem. Sou fruto da escola pública, de um período em que as escolas selecionavam os melhores alunos, enquanto aqueles com dificuldades ficavam com as vagas nas periferias ou nos cursos noturnos.

Deixo aqui meu agradecimento a todos que contribuíram para que eu realizasse essa conquista. Agradeço em especial:

À professora Dra. Valéria Peres Asnis, minha orientadora, pela paciência, dedicação e amizade. Seus “puxões de orelha” fizeram com que eu saísse da minha zona de conforto e buscasse caminhos para a construção do meu trabalho.

Às professoras Dra. Lázara Cristina da Silva e Dra. Vilma Aparecida de Souza, que participaram da minha banca de qualificação com cuidado e delicadeza, trazendo luz para que eu pudesse enxergar novos caminhos para minha escrita.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), pelos dias de aprendizado.

À Adriana Cristina de Castro, que trabalhou comigo e, com suas palavras doces e cheias de fé, sempre me incentivou a persistir.

À minha amiga e colega de profissão, Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho, que ainda não sabe do seu enorme potencial. Uma pessoa de um coração gigante.

À minha colega e agora amiga Lara Cristina Evaristo Rodrigues, que conheci ao longo do curso. Um anjo inspirador que me ajudou em muitos momentos.

E, por fim, às pessoas da minha família. À matriarca da nossa família, dona Márcia, que, com seu exemplo de persistência e superação, criou seus cinco filhos.

Aos meus quatro irmãos, minha eterna gratidão. Em especial à Mércia, que nunca deixou que eu desistisse dos meus sonhos. Nos momentos mais difíceis da minha vida e da vida da minha filha, ela esteve presente nos incentivando e fazendo acreditar que conseguiríamos.

Aos meus sobrinhos, que, de forma indireta, também contribuíram para minha pesquisa. Em especial ao meu afilhado e sobrinho Breno Kiyochi Miranda Komeno, que, em momentos de aflição com a tecnologia, ajudou-me lidar com ela.

À minha filha Thaís, que sempre esteve ao meu lado em todas as situações. E aos meus amores de quatro patas, que sempre ficavam deitados ao meu redor nas longas noites de estudo.

Enfim, a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, minha eterna gratidão!

RESUMO

A pesquisa apresentada é um recorte do projeto intitulado *Núcleos de Acessibilidade nas IES: organização, estruturação e contribuições na área na última década*, que está sendo desenvolvido pelo Gepepes - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional, grupo que faz parte da linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Por isso, entender as funções dos Núcleos de Acessibilidade, suas organizações, estruturações e contribuições nos espaços acadêmicos se torna de grande relevância, visto que os estudantes com deficiência já são uma realidade nas instituições públicas. Quanto a natureza, trata-se de uma pesquisa básica com abordagem qualitativa que objetiva, de modo geral, realizar uma pesquisa descritiva e exploratória das políticas de inclusão dos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). As informações colhidas foram retiradas do site de dados que é publicizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP), buscando compreender sua contribuição para a permanência e integralização dos estudantes públicos da educação especial no período de 2008 a 2024. Como objetivos específicos, buscamos mapear os históricos de criação de institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade; descrever as ações desenvolvidas pelos núcleos para eliminar as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicação e acadêmicas, para a garantia da permanência dos estudantes e integralização em seus cursos; mapeando através dos dados do INEP, o movimento dos estudantes com deficiência que ingressaram e concluíram no período de 2008 a 2024, na Universidade Federal do Rio Grande. Visitamos também as bases de dados do portal da Capes e da BDTD, pois nelas foram selecionados trabalhos que contemplam os Núcleos de Acessibilidade para a compreensão das políticas afirmativas dentro das instituições. Foram descritas ainda as legislações do Ensino Superior que contribuíram para que a universidade inclusiva seja uma realidade social. Os dados encontrados de matrículas e conclusão dos alunos com deficiência apontam para uma fragilidade, uma vez que os estudantes com deficiência estão ocupando os espaços acadêmicos e, mesmo assim, não estão concluindo seus estudos.

Palavras-chave: núcleos de acessibilidade; legislações do ensino superior e políticas afirmativas.

ABSTRACT

The research presented is an excerpt from the project entitled *Accessibility Centers in Higher Education Institutions: organization, structuring, and contributions to the field over the last decade*, which is being developed by GEPEPES – the Study and Research Group on Policies and Practices in Special Education and Educational Inclusion, part of the research line “State, Policies, and Education Management” within the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia. Understanding the roles of Accessibility Centers, their organization, structure, and contributions within academic spaces is highly relevant, especially considering that students with disabilities are already a reality in public institutions. This is a basic research study with a qualitative approach, aiming, in general, to conduct a descriptive and exploratory analysis of the inclusion policies developed by the Accessibility Centers at the Federal University of Rio Grande (FURG). The data collected was sourced from the public database of the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP), seeking to understand its contribution to the retention and academic integration of students in special education from 2008 to 2024. The specific objectives include mapping the history of the creation and institutionalization of the Accessibility Centers; describing the actions developed by these centers to eliminate pedagogical, architectural, attitudinal, communicational, and academic barriers in order to guarantee the permanence and integration of students in their courses; and mapping, through INEP data, the trajectory of students with disabilities who enrolled and graduated between 2008 and 2024 at FURG. We also explored the databases of the Capes portal and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), selecting works that address Accessibility Centers to understand affirmative policies within institutions. Additionally, we examined higher education legislation that contributed to making the inclusive university a social reality. The data found on enrollment and graduation of students with disabilities indicate a weakness, as these students are occupying academic spaces but are still not completing their studies.

Keywords: accessibility centers; higher education legislation; affirmative policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Primeiras imagens da instituição: Escola de Engenharia Industrial – 1955	87
Figura 2 -	Decreto de autorização para o funcionamento da Universidade do Rio Grande – 1969	88
Figura 3 -	Visão oblíqua do espaço para a instalação do campo universitário CARREIROS – sede	88
Figura 4 -	Fundado em 1971, o Campus Carreiros é a sede da FURG e está localizado em Rio Grande	89
Figura 5 -	Localização geográfica da FURG no estado do Rio Grande do Sul	89
Figura 6 -	Campus Santo Antônio da Patrulha	90
Figura 7 -	Campus Santa Vitória do Palmar	91
Figura 8 -	Campus São Lourenço do Sul	91
Figura 9 -	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	95
Figura 10 -	Programas de apoio estudantil da FURG	95
Figura 11 -	Modelos de Moradias da FURG	98
Figura 12 -	Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade	98
Figura 13 -	CAID FURG	102
Figura 14 -	Comissão FURG de Acessibilidade e Inclusão	103
Figura 15 -	PAENE FURG	103
Figura 16 -	Avaliação Institucional – Lei Nº 10.861/2004	106
Figura 17 -	Eixo VII – Inclusão e Diversidades	117
Figura 18 -	Aprovação da Política de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade...	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2014-2023, por condição de reserva de vaga de ingresso na rede federal - Brasil 2014-2023.....	65
Gráfico 2 -	Número de ingressantes em curso da graduação na rede federal (2012-2022)	68
Gráfico 3 -	Número de ingressantes nos cursos de graduação da rede federal (2013-2023)	69
Gráfico 4 -	Número de ingressantes em cursos de graduação da rede federal por tipo de programa de reserva de vagas* – Brasil, 2023	70
Gráfico 5 -	Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas* – Brasil, 2022	72
Gráfico 6 -	Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo e programa de reserva de vagas – Brasil, 2023	72
Gráfico 7 -	Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por tipo de deficiência (2013-2023)	74
Gráfico 8 -	Número de instituições de oferta que oferecem condições de acessibilidade no Brasil de 2013-2023	82
Gráfico 9 -	Verba destinada às universidades federais no Brasil - Valor aplicado por ano em R\$	85
Gráfico 10 -	Pesquisa sobre evasão correspondente ao período de 2014-2019 com estudantes que ingressaram na FURG entre 2014 e 2019 e que evadiram ou se formaram dos seus cursos	107
Gráfico 11 -	Dados referentes à residência do(a) estudante no período em que permaneceu no curso (2014-2019)	108
Gráfico 12 -	Aspectos negativos destacados pelos formados (2014-2019)	109
Gráfico 13 -	Avaliação das disciplinas ofertadas (2014-2019)	110
Gráfico 14 -	Satisfação quanto ao curso no qual evadiu (2014-2019)	111
Gráfico 15 -	Aspectos que geraram a insatisfação de evadidos (2014-2019)	111

Gráfico 16 -	Em algum momento você pensou em abandonar/evadir do curso? (2014-2019)	112
Gráfico 17 -	Vivenciou alguma situação de violência ou assédio no espaço universitário? (2014-2019)	113
Gráfico 18 -	Presenciou algum (a) colega de curso vivenciar uma situação de violência ou assédio na FURG (2014-2019)	113
Gráfico 19 -	Tipo de situação de violência(s) e assédio(s) vivenciada na FURG	114
Gráfico 20 -	Foi alvo de assédio moral? (2014-2019)	115
Gráfico 21 -	Forma de manifestação da violência sofrida (2014-2019)	115
Gráfico 22 -	Ingressos na FURG (2010- 2023)	120
Gráfico 23 -	Matrículas: Deficiência/TGD (2010-2023)	122
Gráfico 24 -	Concluintes/ Deficiência/ TGD (2010-2023)	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Apresentação das produções de Teses e Dissertações produzidas pelos pesquisadores de 2008 a 2024 extraídas no portal da CAPES e BDTD.....	36
Quadro 2 -	Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (2013-2023)	73
Quadro 3 -	Projetos propostos pelas universidades federais realizados pelas secretarias de Educação Superior (SESu/MEC) e de Educação Especial (Seesp/MEC)	78
Quadro 4 -	Objetivos dos editais contemplados pelo programa Incluir - período de 2005 a 2009	80
Quadro 5 -	Ações afirmativas na história da FURG	100
Quadro 6 -	Ações afirmativas implementadas na FURG	101
Quadro 7 -	Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI's – período 2011-2028	116
Quadro 8 -	Ingressos de alunos com deficiência/TGD (2010-2023)	121
Quadro 9 -	Matrículas por Deficiência/TGD (2010-2023)	123
Quadro 10 -	Dados dos Concluintes por Deficiência/ TGD (2013-2023)	124

ANEXO

ANEXO 1 - Resolução CONSUN/FURG N° 45, DE 13 de dezembro de 2024 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BSC	Balanced Scorecard
CAAF	Coordenação de Ações Afirmativas
CAAPE	Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante
CAATE	Coordenação de Alimentação Alojamento e Transporte Estudantil
CAENE	Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
CAID	Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBVU	Coordenação de Bem-viver universitário
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAFE	Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do Estudante
COEPEA	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
CONSUL	Conselho Universitário
COPERSE	Comissão Permanente do Processo Seletivo
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil – Alojamento e Transporte Estudantil
DM	Deficiência Mental
EAD	Educação à Distância
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
ICHI	Instituto de Ciências Humanas e de Informação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação do Ceará
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
ILA	Instituto de Letras e Artes
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPA	Instituto de Porto Alegre
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNEs	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAENE	Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Público da Educação Especial
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da Universidade Federal de Uberlândia
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAI	Programa de Ação Inclusiva

PROAAF	Programa de Ações Afirmativas
PROAAF-PG	Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação
Prouni	Programa Universidade para todos.
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEACE	Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial Sistema Nacional da Educação do Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFM	Universidades Federais Mineiras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. Objetivos.....	27
1.2. Organização das Seções	28
2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	30
2.1. Caminhos percorridos na busca do objeto	32
2.2. Contribuições dos pesquisadores em relação às suas pesquisas.....	40
3. DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR	56
3.1. Da acessibilidade e a consolidação dos núcleos de acessibilidade dentro das instituições de ensino superior	76
4. DAS POLÍTICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA FURG	87
4.1. Contextualização do objeto: FURG.....	87
4.2. Entrada na Instituição	92
4.3. Políticas Estudantis – PRAE	94
4.4. Histórico das Políticas Afirmativas	98
4.5. Linha do Tempo das Ações Afirmativas na FURG.....	100
4.6. Composição da CAID: Comitê e Comissões.....	102
4.7. Comissão de Acessibilidade	103
4.8. Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas	103
4.9. Avaliação Institucional	106
4.10. Indicadores de matrículas da FURG (2010 -2023).....	120
5. Considerações finais	125
Referências	129
ANEXOS	139

1. INTRODUÇÃO

Aquele que cuida dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta é parte essencial de cuidar dos detalhes porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras.

(Marechal de Saxe)

Ao refletirmos sobre a temática da Educação Inclusiva no Brasil nesses últimos anos, percebemos que apontam para um crescimento considerável do público da Educação Especial. Isso considerando desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Segundo o Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2022¹, o público da Educação Especial (PEE) compreende os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, altas habilidades ou superdotação.

No Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a pessoa que apresenta esse tipo de deficiência tem dificuldades em interagir com o outro, sua comunicação (verbal e não verbal) poderá ficar comprometida, dependendo da sua classificação. É um indivíduo que necessita de comportamentos rotineiros e repetitivos, tem dificuldades em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. As pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam uma grande criatividade principalmente na área de seu interesse, com característica de liderança, apresentando habilidade de forma combinada ou isolada no campo intelectual, psicomotor, acadêmico e artístico.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEEESP) apresentaram para a sociedade a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que passou a definir essa modalidade de ensino como transversal e com abrangência a todos os níveis de ensino. Com a chegada desse público nas universidades, faz-se necessário refletirmos sobre como ocorre o processo de entrada, acolhimento e permanência dessas pessoas dentro das instituições de Ensino Superior (IES) e quais são as políticas institucionais existentes para que esses estudantes consigam desenvolver todas as suas competências, uma vez que o processo de exclusão em nosso país possui uma

¹Fonte:https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2023.pdf

longa historicidade, compreendendo pessoas negras, povos indígenas, pobres e/ou com deficiência. Dessa forma, torna-se imprescindível repensar todo o espaço acadêmico sob a lógica da inclusão e equidade. A esse respeito, Silva (2008) nos esclarece que,

[...] a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade (Silva, 2008, p. 52).

A reflexão de Silva (2008) esclarece a relevância e a escolha do tema desta pesquisa. Fazendo um pequeno memorial, em minhas recordações de quando ainda cursava o Ensino Fundamental, Médio e Curso de Magistério, entre 1975 e 1990, não estudei com pessoas com deficiência, pois naquele período esse público frequentava as escolas especiais.

Ao ingressar na universidade iniciei no curso de Assistente Social no período de 2 anos, em uma instituição particular, mas não concluí, uma vez que ao mesmo tempo trabalhava em uma empresa de Uberlândia (MG) na área financeira e o curso ia de contramão com minhas atividades diárias. O tempo foi passando e tive a oportunidade de ter contato com pessoas que faziam o curso de História. Nesse contexto comecei a me interessar por essa disciplina. Vale ressaltar que venho de uma família com muitos professores e aquela seria uma oportunidade para que eu pudesse ingressar na profissão.

Foi, então, nos anos 1990, que ingressei no curso de História pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Nessa época, enfim, comecei a ter colegas com diferentes tipos de deficiência e via que muitos estudantes entravam na universidade, mas não concluíam o curso, pois era perceptível que a instituição não contava com programas ou propostas para atendê-los adequadamente. Recordo que naquela época havia uma pessoa da biblioteca que auxiliava todos os estudantes que tinham algum tipo de dificuldade. Entretanto, isso se mostrava insuficiente, o que fazia com que muitos estudantes deixassem de procurar esse profissional devido às inúmeras dificuldades enfrentadas e, com isso, acabavam desistindo ao longo do curso.

Mesmo diante de muitas dificuldades, havia aqueles prosseguiram. Foi assim que começou minha experiência diretamente com estudantes com deficiência. Entre tantos exemplos que tínhamos, um deles acabou me chamando a atenção, uma estudante com deficiência visual que, ao se apresentar e relatar sobre sua dificuldade com as leituras dos textos e sobre sua dificuldade de acompanhar as aulas, por esbarrar com uma atitude capacitista da docente da disciplina ao falar que “cego deveria ficar em casa e que ali não era lugar para ela”.

Essa fala aconteceu após a saída da estudante da sala de aula e ninguém se contrapôs a fala, provavelmente pelo fato de nós alunos concordássemos com aquela fala. Claro que naquela época o capacitismo já existia, assim como sempre existiu, mas não tínhamos uma consciência clara sobre a atitude e o termo que a nomeia.

Com o passar do tempo, e já atuando profissionalmente nas escolas de Educação Básica do município de Uberlândia, percebi que aquela fala ainda estava muito arraigada em nosso cotidiano escolar e nas práticas sociais recorrentes. Isso começou me incomodar. Nessas condições, tive a oportunidade de trabalhar com muitas crianças com deficiência e, com isso, constatei que não era fácil, pois não tínhamos preparo e acabávamos contando com a empatia das outras crianças de sala, pois não havia ninguém para auxiliar nas necessidades delas. Como um pedido de “socorro”, passei a contar com a solidariedade dos próprios alunos e com a ajuda de um professor de Educação Física que tinha experiência com crianças com deficiência física. Foi assim que comecei lentamente um processo empático com as pessoas com deficiência, com aquelas que, à princípio, ninguém gostaria dentro da sala de aula, pois, segundo a fala de muitas professoras, esse tipo de criança atrapalhava o bom andamento da sala de aula. Convém ressaltar que a criança estava ali e fingir que ela não existia incomodava muito. Eu procurava meios para atender de alguma forma essas crianças.

Durante meu percurso como professora e exercendo outros cargos na Educação Básica, fui acompanhando as mudanças em relação ao atendimento desses estudantes: alguns locais nas escolas passaram a ser criados para o atendimento de pessoa com deficiência e professores procuravam se capacitar cursando formação continuada em Libras a fim de atender estudantes surdos. Ainda me recordo das falas de uma professora em relação ao seu estudante cego: “não tenho como alfabetizar essa criança se não aprender como ela aprende” e “os desafios realmente existem, mas, ao escolhermos uma profissão, temos que buscar romper com os desafios, as dificuldades nos ensinam a ter uma postura individual e coletiva diferenciada, uma vez que somos educadores, principalmente profissionais, pois aqui eu vendo aula, não dou aula. Para que possamos trabalhar com pessoas, temos que gostar de seres humanos”.

Através das atitudes desses profissionais, eu começava a perceber as nossas limitações enquanto professores de uma escola que estava abrindo espaço para que nós começássemos a entender que não era mais possível “esconder a sujeira para debaixo do tapete”, tínhamos que enfrentar a realidade dessa nova escola, pois não tínhamos apenas estudantes com deficiências. Tínhamos estudantes indisciplinados, alunos com dificuldades de aprendizagem e não havia

outra escolha a não ser buscar conhecimento sobre como esses sujeitos aprendem. Acredito que nesse momento, ao refletir com autores que debatem sobre a escola inclusiva e reconhecer-me enquanto profissional que desconhecia sobre o que seria esse processo, percebi que essas ideias inclusivas estavam desabrochando em minha prática cotidiana.

Não é um caminho fácil, pois somos herdeiros do mundo grego, no qual o modelo do “belo” em nossa sociedade é cultuado diariamente e, quando deparamos com alguém que sai desse padrão de normalidade, são esse sujeito é excluído muitas das vezes.

No ano de 2013 até o final do ano de 2023, experenciei a oportunidade de atuar como gestora da escola na qual trabalho atualmente como professora. Durante esses anos foram diversos desafios, pois o cargo nos coloca em questões administrativas, políticas, financeiras e, principalmente, pedagógicas que são desafiadoras. Durante a atuação como gestora, percebia como nossas falas (pelo fato de não conhecer e até mesmo por convicções políticas) estavam impregnadas de discursos que traziam um preconceito com os estudantes, com aqueles que ninguém queriam dentro da sala. Frente a tantas falas capacitistas, tínhamos em nossa escola estudantes com deficiência que se deslocavam para outra escola mais próxima para serem atendidos. Nos anos seguintes, devido a demanda do público da educação especial que crescia todos os dias, os estudantes começaram a ser atendidos dentro da escola.

O local onde as crianças eram atendidas era um espaço muito pequeno. Tínhamos uma professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora de arteterapia e outra profissional de psicomotricidade. Olhando da minha sala, via os profissionais se desdobrarem para propiciar um ambiente favorável de aprendizagem para seus estudantes. Presenciando aquela situação diariamente, juntamente com a inspetora da época, adquirimos em nosso fluxograma para o ano seguinte uma sala de aula para PEE e confesso que esse foi um momento muito difícil com a comunidade interna e externa, pois implicava quantitativo de vagas oferecidas pela escola e a possibilidade de excedência de profissionais do ensino regular. Essa situação era extremamente desafiadora, entretanto necessária, uma vez que muitos dos envolvidos no processo estavam sendo prejudicados. Olhando para esse percurso, sinto-me pertencente ao espaço escolar no qual estou atuando agora como professora, sinto que juntamente com minha equipe conseguimos colocar um “tijolinho” em nossas histórias e deixamos um legado para que outros continuem propiciando condições para se chegar em uma escola inclusiva para todos.

No ano de 2022, resolvi pleitear uma vaga para o mestrado. Passei finais de semanas estudando, recesso do mês de julho me dedicando em meio de “batidas de martelo e corte de madeira”, pois minha varanda estava sendo reformada. Eu estudava, fazia resumos e explicava o que lia para meus cachorros que ficaram por uma semana comigo dentro da cozinha. Minha filha foi passar o recesso com o pai e eu fui aproveitar a chance de buscar uma vaga para começar a cursar o Mestrado em Educação. Como estou no final da minha carreira profissional e sempre fui aluna de instituições públicas, gostaria de retribuir com minha pesquisa e, além disso, devolver para a sociedade todos esses anos de investimento. Quem sabe, através da minha história, incentivar para que novos pesquisadores contribuam também para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva em nossas escolas.

Ao chegar na pós-graduação, fomos recebidos pelos veteranos e logo minha orientadora enviou um e-mail, orientando quanto aos procedimentos a serem seguidos. Foi um momento muito importante, pois se tratava de uma experiência diferente com a qual não estava acostumada. Fui informada que iria participar do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES). Na atual pesquisa do grupo, a minha orientadora é responsável pela Região Sul do Brasil e temos como foco os Núcleos de Acessibilidade que foram criados nas IES. Portanto, essa pesquisa é um recorte desse projeto maior, no qual será feito uma análise da atuação do núcleo que a instituição já possui.

Pelo fato de ser historiadora e tendo como objeto de escrita apreender como o tema inclusão passou a ganhar força na sociedade brasileira e, com isso, descrever cronologicamente as principais legislações que asseguraram o direito da pessoa com deficiência no ensino superior, é fundamental para que possamos compreender os papéis dos núcleos de acessibilidade dentro das IES. Compreende-se, desse modo, a forma como ocorre a efetivação e a democratização desse nível de ensino como elemento de promoção de inclusão social é fundamental, principalmente dentro da FURG.

Na década de 1990, foram promulgadas, não só no Brasil, importantes convenções, declarações e legislações para universalizar a educação escolar e assegurar oportunidades educacionais a todas as pessoas, respeitando a diversidade e as diferenças entre elas. Dentre os documentos importantes, temos a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a determinar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Além disso, temos os princípios e as

diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº.186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior.

Ainda considerando a promoção de políticas públicas, o Programa Incluir (2005) foi idealizado para orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IES com o principal objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais respondem pela organização de ações institucionais para garantia da inserção de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. A criação dos Núcleos de Acessibilidade surge, portanto, como uma forma de buscar o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com alguma deficiência, procurando eliminar as diversas barreiras, sejam físicas, pedagógicas, comunicacionais e de informação em todos os ambientes do contexto acadêmico (Ciantelli; Leite, 2016).

Mediante o exposto, iremos descrever como ocorre o processo de entrada e permanência dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), uma vez que, segundo Lopes e Fabris (2013, p. 23) a instituição educacional é a “que mais tem se mostrado vigilante e no controle dos indivíduos na preparação de cada um para viver em sociedade”. Por isso, mapear os discursos de democratização, de acesso de todos à educação, de garantia de qualidade, passam a ganhar uma ênfase maior em nossas descrições.

Nessa perspectiva,

[...] a inclusão passou a fazer parte do processo de inclusão nas universidades, inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e imposição a todos, que ninguém pode deixar de cumprir, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar (Lopes; Rech, 2013, p. 212).

Essa realidade nos mostra que esses estudantes buscam cada vez mais o conhecimento e a formação acadêmica/profissional. Desse modo, a universidade precisa “reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à cidadania, a justiça social e a democracia, assumindo desta maneira, um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico do estudante e o dever de oportunizar a educação para todos” (Pereira et al., 2016, p. 149).

Logo, alguns problemas nos provocam. O estudante com deficiência, ao adentrar nos espaços das IFES, estão em um ambiente idealizado para o público que não possui nenhuma limitação podendo ser constatado inicialmente pela parte arquitetônica das instituições nas quais foram construídas e, ao chegar no espaço acadêmico, depara-se com um primeiro

obstáculo, posto que existem diferentes formas de limitação que podem ser desde a temporária até a definitiva. Ao conseguir vencer essa primeira barreira, existe a questão pedagógica. O acesso ao conhecimento e entender como estão sendo amparados pedagogicamente são fundamentais, pois existem limitações que necessitam de adaptações para que os estudantes consigam desenvolver todas suas potencialidades e, assim, não se sentirão como alguém indesejado no local. Por fim, a questão atitudinal que acaba ferindo psicologicamente: um simples olhar basta para fazer com que o estudante pense, num primeiro momento, que não deveria estar ali. Por isso, entender as funções dos Núcleos de Acessibilidade, suas organizações, suas estruturações e suas contribuições a partir de 2008 até os dias atuais nos espaços acadêmicos é de grande relevância, visto que os estudantes com deficiência já são muito comuns nas instituições públicas.

Mediante documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca e a Declaração de Guatemala, criou-se condições históricas para a promulgação de políticas inclusivas no Brasil e o Estado começou a dedicar a essas novas legislações. Vale ressaltar que esses documentos mundiais representam uma grande conquista, como também o cumprimento de uma agenda política neoliberal, fato esse confirmado com a presença de representantes do Banco Mundial, que sempre estiveram ali representados. Logo, faz-se necessário compreendermos os caminhos em que as políticas inclusivas foram construídas.

Dentro das instituições públicas, compreender as ações institucionais dos Núcleos de Acessibilidade e suas implicações no processo formativo de estudantes PEE é fundamental para a compreensão do objeto de pesquisa. A descrição dos modos como os Núcleos têm constituído políticas institucionais de inclusão para os estudantes com deficiência desde o ingresso, a permanência e a saída desse público é fundamental e de grande relevância para a sociedade, uma vez que essas políticas contribuem para que esses sujeitos tenham visibilidade dentro das instituições.

1.1. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar uma pesquisa descritiva sobre as políticas de inclusão dos Núcleos de Acessibilidade de uma universidade federal da região

sul do Brasil, buscando compreender sua contribuição para a permanência e integralização dos estudantes públicos da educação especial no período de 2008 a 2024.

E como objetivos específicos, buscaremos

1. Mapear os históricos de criação de institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade;
2. Descrever as ações desenvolvidas pelos núcleos para eliminar as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicação e acadêmicas, para a garantia da permanência dos estudantes e integralização em seus cursos;
3. Mapear através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o movimento de estudantes com deficiência que ingressaram e concluíram no período de 2008 a 2024, na Universidade Federal do Rio Grande.

1.2. Organização das Seções

O presente trabalho será distribuído na seguinte forma:

A primeira seção será composta pela introdução iniciando com meu memorial e percorrendo a questão orientadora da pesquisa e os objetivos.

A segunda seção descreve o percurso metodológico da pesquisa e em suas respectivas subseções são apresentadas as investigações feitas, por meio dos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre os trabalhos que contribuem para que o objeto de investigação seja elucidado no campo acadêmico. Nessa seção, ao optar pela construção do Estado da Arte em relação ao que se tem publicado, selecionamos dissertações e teses que contribuem para o enriquecimento e a elucidação do objeto de pesquisa. Portanto, realizamos as escolhas e as exclusões necessárias, o que não implica que os trabalhos não selecionados estejam definitivamente ausentes ao longo da dissertação, uma vez que os documentos podem ser revisitados e novamente analisados no decorrer da pesquisa.

Na terceira seção são descritas as políticas públicas de ingresso e permanência dos estudantes da educação especial no Ensino Superior. Nessa seção apresentam-se o papel dos Núcleos de Acessibilidade dentro dessas políticas de inclusão, as contribuições para a educação

superior na construção de políticas institucionais de ingressos e permanência de estudantes público da educação especial.

Na quarta seção, contextualiza-se o objeto de pesquisa, ou seja, a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade (CAID), que foram retirados da página eletrônica da instituição e da página do Inep que são publicizados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico da pesquisa “Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande: uma breve reflexão sobre a estruturação, organização e contribuições de 2008-2024”.

A pesquisa aqui apresentada é um recorte do projeto intitulado “Núcleos de Acessibilidade nas IES: organização, estruturação e contribuições na área na última década”, que está sendo desenvolvido pelo Gepepes - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional, grupo que faz parte da linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Nosso estudo possui uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2009), trabalha

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendida aqui como parte da realidade social pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

Quanto a natureza, trata-se de uma pesquisa básica, que busca trabalhar com a produção de novos conhecimentos, que são importantes para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa descritiva e exploratória, pois pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade exigindo do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar (Triviños, 1987). De acordo com Gil (2002),

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, e a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (p. 25).

Em sua investigação, Leite (2024) revisita os fundamentos e os objetivos da pesquisa qualitativa conforme propostos por Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa é caracterizada por cinco elementos centrais. No entanto, para que um estudo seja considerado qualitativo não é necessário abranger todas essas características, como descrito a seguir:

1. A principal fonte de dados é o ambiente onde ocorre o fenômeno estudado, com o/a pesquisador/a atuando como instrumento primordial da investigação. Esse papel se

- dá pela sua inserção no contexto pesquisado, permitindo a construção de dados ou material empírico diretamente relacionado ao objetivo central do estudo. O/a pesquisador/a realiza uma análise reflexiva do material registrado, sendo sua compreensão sobre esse material essencial para o processo analítico;
2. Trata-se de uma abordagem descritiva, na qual os dados assumem a forma de palavras ou imagens, mas não números. Esses dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos oficiais ou pessoais, entre outros registros. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), "a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados". Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a adota uma perspectiva abrangente, considerando que tudo pode oferecer pistas relevantes para o aprofundamento do objeto de estudo. Além disso, a descrição dos dados deve estar acompanhada de uma análise interpretativa que busque compreender o material empírico produzido;
 3. O foco principal da pesquisa qualitativa está no processo investigativo, mais do que nos resultados ou produtos finais obtidos;
 4. A análise dos dados ocorre predominantemente de forma indutiva. O/a pesquisador/a desenvolve teorias sobre o objeto de estudo com base nos dados coletados e nas observações realizadas durante a pesquisa, em vez de partir de hipóteses pré-estabelecidas. É ao longo do processo investigativo que as questões mais relevantes emergem, sendo raro que estas sejam completamente definidas no início do estudo;
 5. A pesquisa qualitativa atribui grande importância ao significado. Nesse contexto, o/a pesquisador/a busca compreender como diferentes indivíduos interpretam e atribuem sentido às suas experiências e vidas, valorizando as perspectivas únicas de cada sujeito (Leite, 2024, p. 78-79).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental e exploratória, pois a análise dessa documentação exige da pesquisadora uma postura reflexiva e crítica em relação ao objeto de estudo e aos dados coletados (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Nesse sentido, Gil (2002) enfatiza que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda uma análise mais detalhada ou que podem ser reinterpretados sob uma nova perspectiva, e a

pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, buscando informações preliminares que ajudem a definir hipóteses ou formular problemas de pesquisa mais precisos.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e impressos, pois ele pode ser escrito e/ou não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres. Corroborando com esse pensamento, os autores apresentam a definição de Appolinário, para o qual o documento é visto como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (Appolinário, 2009 *apud* Sá-Silva, 2009, p. 8).

De acordo com (Lüdke e André ,1986), a escolha dos documentos para análise não ocorre de forma aleatória, devendo haver propósitos, ideias ou hipóteses direcionando essa escolha. Dito isso, o que norteou a escolha dos documentos para esta pesquisa foi o seu objetivo principal, que é identificar as políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas pela instituição. Nesse sentido, a pesquisa conta com idas e vindas no site para que possamos compreender o objeto, posto que não tivemos o acesso na instituição e não conseguimos resultados satisfatórios para dialogar diretamente com o núcleo da inclusão.

O objeto de nosso estudo foi a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades (CAID)², da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Esse recorte ocorre devido o fato de outros pesquisadores envolvidos no projeto guarda-chuva estarem realizando coletas de dados em outras IFES brasileiras.

As informações da instituição serão descritas a partir dos dados e documentos que são publicizados no site da página eletrônica da instituição e os dados publicados na página do Inep.

2.1. Caminhos percorridos na busca do objeto

Na busca para o entendimento do objeto de pesquisa, a saber, Os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior, fizemos um recorte temporal de 2008 a 2024, uma vez que o programa Incluir, que é um Programa do Ministério da Educação (MEC), visa a garantia e o

² CAID. Disponível em: <https://caid.furg.br/>

pleno acesso das pessoas com deficiência às instituições federais e ao ensino superior, e o cumprimento dos decretos de nº 5.296/2004, nº 5.626/2005, e o edital INCLUIR 04/2008. Através da portaria de nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, o Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008, recebeu do grupo de trabalho a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que redefiniu a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos níveis de ensino (Brasil, 2007). O programa tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES, eliminando todo tipo de barreiras como comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

A pesquisa desenvolvida é um recorte de um projeto geral do Gepepes, intitulada como “Núcleos de acessibilidade nas IFES: Organização, estruturação e contribuições nas áreas na última década. O objetivo geral é compreender o processo de criação, organização e contribuições dos Núcleos de Acessibilidade na constituição de políticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência dentro das IFES brasileiras no ano de 2008 a 2024. E como fazemos parte do grupo de pesquisadores do Gepepes, descrevemos as legislações que tratam especificamente das instituições federais no ensino superior, com vistas a compreender a importância desses núcleos no dia a dia desses estudantes, e com foco na FURG.

Realizamos o trabalho por meio da seleção de documentos, excluindo aqueles que não atendiam aos critérios de interesse e elaborando anotações que contribuíram para a compreensão do nosso objeto de estudo. Esse processo foi especialmente significativo durante as pesquisas realizadas no site da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Ao iniciarmos as buscas no endereço eletrônico da FURG e no portal do Inep, registramos as informações disponíveis em um documento de texto, detalhando o percurso necessário para acessar os conteúdos. Essa abordagem fundamenta-se na análise de Spink et al. (2014), que destaca a importância de mapear os caminhos para localizar documentos eletrônicos em portais e sites, considerando, por exemplo, a quantidade de "cliques" necessários para alcançar as páginas relevantes. Segundo os autores, tal procedimento é essencial para avaliar a acessibilidade e a organização das informações eletrônicas (Spink et al., 2014, p. 215). Assim, optamos por examinar as facilidades e dificuldades enfrentadas ao navegar pelos respectivos sites.

No caso do endereço eletrônico da FURG, constatamos a existência de uma ampla documentação relacionada à instituição. A navegação mostrou-se satisfatória para

pesquisadores e futuros estudantes, embora algumas limitações tenham sido identificadas (inclusive abordadas nas considerações finais desta dissertação). Por outro lado, a navegação no portal do Inep apresentou maior complexidade. Diante dessas dificuldades, contamos com o apoio de uma pesquisadora que nos orientou durante o processo investigativo, contribuindo para superar os obstáculos encontrados.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a finalidade do "estado da questão" ou "estado da arte" é orientar o pesquisador a realizar um levantamento bibliográfico minucioso, com o objetivo de identificar como o tema ou objeto de estudo está posicionado no campo científico atual. Esse processo é crucial para a definição do objeto específico da pesquisa, dos seus objetivos e, de forma geral, para a delimitação do problema de pesquisa. No entanto, é importante destacar que esse trabalho se concentra no alcance do "estado da questão", que se refere à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador.

Nesse processo, a busca seletiva e crítica por fontes de informação restringe-se a estudos e parâmetros diretamente relacionados ao interesse do pesquisador, exigindo uma consulta aprofundada a documentos essenciais. Diante disso, essa investigação visa "mapear e discutir uma produção acadêmica em determinado campo do saber" (Ferreira, 2002, p. 258). Esse conceito envolve a utilização predominante de trabalhos acadêmicos consultados em catálogos. Nesse sentido, a autora caracteriza o "estado da arte" como uma "metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema a ser investigado". Segundo Bell (2004),

o estudante atinge o domínio da literatura quando é capaz de referenciar uma vasta e relevante produção bibliográfica, ao mesmo tempo em que a utiliza de forma eficaz no desenvolvimento de análises e discussões de ideias. Esse processo inclui também a capacidade de desenvolver uma análise crítica que se articula com a literatura referenciada (p. 345).

Diante disso, iniciamos um levantamento bibliográfico das produções que estão no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que se trata de uma ferramenta de acesso livre e gratuito por meio da internet, contendo uma grande variedade de conteúdo e um grande acervo de diversas instituições de Ensino Superior tanto públicas como privadas, que são fornecidas pelos Programas de Pós-graduação.

Já o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), caracteriza-se por integrar em um único portal um acervo de teses e dissertações de acesso gratuito dos

documentos através da internet, no qual as instituições são provedoras de informações e se responsabilizam pela qualidade e veracidade dos dados. No portal da BDTD, iniciamos com o descritor “núcleos de acessibilidades”, nos quais encontramos 356 trabalhos, usando o descritor “acessibilidade no ensino superior”, foram encontrados 637, com o descritor “políticas de acessibilidade no ensino superior” encontramos 318 trabalhos. A partir das seleções dos trabalhos percebíamos a necessidade de continuarmos com as buscas, uma vez que não conseguíamos dialogar de forma satisfatória com essas novas fontes, portanto, fizemos outro recorte com as palavras-chave “efetividade das políticas de acessibilidade na educação superior” e encontramos 55 trabalhos. Como nosso objetivo é compreender a efetividade dos núcleos de acessibilidade da Região Sul do país, fomos à procura a partir de novas palavras-chave: “estudo sobre os núcleos de acessibilidade do ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande entre os anos de 2008 e 2024”. Foram encontrados na filtragem 31 trabalhos, sendo 25 dissertações e 6 teses.

No portal da CAPES, foram usados os mesmos descritores: “acessibilidade no ensino superior” e encontramos 141 trabalhos; com os descritores “políticas de acessibilidade no ensino superior”, foram encontrados 42 trabalhos. Ao utilizarmos “Núcleos de Acessibilidade”, encontramos 94 trabalhos e, com os descritores “Efetividade das Políticas de acessibilidade”, foram encontradas 7 pesquisas. Algumas das pesquisas selecionadas estavam nos dois portais e, por isso, realizamos uma espécie de filtragem para as detectar. Após a leitura dos trabalhos encontrados no portal da CAPES e BDTD, fizemos a nossa seleção de pesquisas conforme o quadro a seguir.

Quadro 1³ – Apresentação das produções de Teses e Dissertações produzidas pelos pesquisadores de 2008 a 2024 extraídos no portal da CAPES e BDTD

³ [DESCRÍÇÃO DO QUADRO 1]: O título do quadro é “Apresentação das produções de Teses e Dissertações produzidas pelos pesquisadores de 2008 a 2024, extraídas do portal da CAPES e da BDTD”. O quadro tem 23 linhas na horizontal e 6 colunas na vertical. A primeira linha horizontal está com a cor azul-clara e dividida em 6 colunas verticais, dispostas na seguinte ordem: primeira – Número; segunda – Ano; terceira – Título; quarta – Autor/a; quinta – Universidade; e sexta – Teses/Dissertações. Na segunda linha horizontal, na primeira coluna vertical, consta o número 1; na segunda, o ano 2008; na terceira, o título “A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educativas especiais: entre teoria e prática docente”; na quarta, a autora Antonieta Beatriz Mariante; na quinta, a universidade PUC-RS; e na sexta, Dissertação. Na terceira linha horizontal, na primeira coluna consta o número 2; na segunda, o ano 2010; na terceira, o título “Política de inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior e as universidades federais mineiras”; na quarta, a autora Nivânia Maria de Melo Reis; na quinta, a universidade UFMG; e na sexta, Dissertação. Na quarta linha horizontal, os dados são: número 3; ano 2015; título “Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade”; autora Ana Paula Camilo Ciantelli; universidade UNESP; e Dissertação. Na quinta linha: número 4; ano 2015; título “A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem a partir da educação superior”; autora Hernestina da Silva Fiaux Mendes; universidade UNIOESTE; e Dissertação. Na sexta linha: número 5; ano 2016; título “Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista dos estudantes com deficiência”; autora Kele Cristina da Silva; universidade UNESP; e Dissertação. Na sétima linha: número 6; ano 2016; título “A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior”; autor José Guilherme de Andrade Almeida; universidade UFJF; e Dissertação. Na oitava linha: número 7; ano 2016; título “Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAF na UFMS”; autora Leila Lima de Souza Santana; universidade Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e Dissertação. Na nona linha: número 8; ano 2017; título “O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas”; autora Rosilene Lima da Silva; universidade Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e Dissertação. Na décima linha: número 9; ano 2017; título “Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência”; autora Marcília Maria Soares Barbosa Macedo; universidade UECE; e Dissertação. Na décima primeira linha: número 10; ano 2018; título “Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da região Sudeste”; autora Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira; universidade UFRRJ; e Dissertação. Na décima segunda linha: número 11; ano 2019; título “Educação superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional”; autora Lilian de Fátima Zanoni Nogueira; universidade UFSCar; e Tese. Na décima terceira linha: número 12; ano 2021; título “Acesso e permanência na Educação Superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020”; autora Ana Carolina Michelon Silveira; universidade UFSM; e Dissertação. Na décima quarta linha: número 13; ano 2021; título “Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM”; autora Daiane Flores Pereira; universidade UFSM; e Dissertação. Na décima quinta linha: número 14; ano 2021; título “Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU”; autora Márcia Guimarães de Freitas; universidade UFU; e Tese. Na décima sexta linha: número 15; ano 2021; título “As ações de inclusão e acessibilidade realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)”; autora Mara Cristina Lopes Silva; universidade UFPA; e Dissertação. Na décima sétima linha: número 16; ano 2022; título “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”; autora Marcellly Santos de Souza; universidade UFRRJ; e Dissertação. Na décima oitava linha: número 17; ano 2022; título “Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais: uma análise do Norte brasileiro”; autora Joseane de Lima Martins; universidade UFPR; e Tese. Na décima nona linha: número 18; ano 2023; título “Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de

Número	Ano	Título	Autor/a	Universidade	Teses/ dissertações
01	2008	A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educativas especiais: entre teoria e prática docente	Antonieta Beatriz Mariante	PUC-RS	Dissertação
02	2010	Política de inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior e as universidades federais mineiras	Nivânia Maria de Melo Reis	UFMG	Dissertação
03	2015	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade	Ana Paula Camilo Ciantelli	UNESP	Dissertação
04	2015	A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem a partir da educação superior	Hernestina da Silva Fiaux Mendes	UNIOESTE	Dissertação
05	2016	Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista dos estudantes com deficiência	Kele Cristina da Silva	UNESP	Dissertação
06	2016	A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior	José Guilherme de Andrade Almeida	UFJF	Dissertação
07	2016	Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS	Leila Lima de Souza Santana	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação
08	2017	O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos	Rosilene Lima da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação

Acessibilidade e estudantes com deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA”; autora Francileuda de Lima Linhares Teixeira; universidade UFCA; e Dissertação. Na vigésima linha: número 19; ano 2024; título “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”; autora Fernanda Lanzarini Cunha; universidade UFRGS; e Dissertação. Na vigésima primeira linha: número 20; ano 2024; título “O que faz um núcleo de inclusão e acessibilidade? Contribuições da psicologia escolar para a educação superior”; autora Anna Paula Martins Leite; universidade UFU; e Dissertação. Na vigésima segunda linha: número 21; ano 2024; título “Estudantes surdos e os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro de 2010 a 2020”; autora Adriana Cristina de Castro; universidade UFU; e Dissertação. Na vigésima terceira linha: número 22; ano 2024; título “Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: produções acadêmicas entre 2008 e 2020 nas plataformas CAPES e BDTD”; autor Rodrigo Duarte Araújo; universidade UFU; e Dissertação. Fonte: Elaborado pela autora (2024).

		Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas			
09	2017	Núcleo de Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas (Napne); a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência	Marcília Maria Soares Barbosa Macedo	UECE	Dissertação
10	2018	Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da região sudeste	Saisonara Corina Pussenti Coelho Moreira	UFRRJ	Dissertação
11	2019	Educação superior e inclusão; trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional	Lilian de Fatima Zanoni Nogueira	UFSCar	Tese
12	2021	Acesso e Permanência na Educação Superior: Uma Análise Das Medidas de Acessibilidade e Inclusão em tempos de Corte dos Recursos Públicos no período de 2016 a 2020	Ana Carolina Michelon Silveira	UFSM	Dissertação
13	2021	Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM	Daiane Flores Pereira	UFSM	Dissertação
14	2021	Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU	Marcia Guimarães De Freitas	UFU	Tese
15	2021	As ações de Inclusão e Acessibilidade Realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)	Mara Cristina Lopes Silva	UFPA	Dissertação
16	2022	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: Rural do Rio de Janeiro	Marcelly Santos De Souza	UFRRJ	Dissertação
17	2022	Os Núcleos de Acessibilidades das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro.	Joseane de Lima Martins	UFPR	Tese

18	2023	Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri - UFCA	Francileuda de Lima Linhares Teixeira	UFCA	Dissertação
19	2024	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 Cunha	UFRGS	Dissertação
20	2024	O que faz um núcleo de inclusão e acessibilidade? contribuições da psicologia escolar para a educação superior	Anna Paula Martins Leite	UFU	Dissertação
21	2024	Estudantes Surdos e os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro de 2010-2020	Adriana Cristina de Castro	UFU	Dissertação
22	2024	Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: Produções Acadêmicas Entre 2008-2020 nas Plataformas CAPES E BDTD	Rodrigo Duarte Araújo	UFU	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.2. Contribuições dos pesquisadores em relação às suas pesquisas

Na pesquisa intitulada *A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educativas especiais: entre teoria e a prática docente*, de Antonieta Beatriz Mariante (2008), investiga-se a avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais (NEEs), com foco na inclusão acadêmica. A pesquisa utiliza o estudo de caso dentro do paradigma qualitativo e está dividida em quatro seções. O primeiro apresenta a metodologia adotada. O segundo aborda os marcos legais e políticas de inclusão, com destaque para o Centro Universitário Metodista do IPA. O terceiro capítulo analisa paradigmas de avaliação inclusiva, cruzando teoria e prática com base nas entrevistas realizadas com estudantes e docentes. No quarto capítulo, são apresentadas conclusões e propostas para promover práticas avaliativas mais inclusivas. Em sua dissertação, a autora reflete sobre os desafios da avaliação ao destacar o distanciamento entre teoria e a prática pedagógica, explorando a avaliação como um processo que vai além da atribuição de notas. Ela propõe que as diferenças humanas, como gênero, orientação sexual, cor da pele e origem regional, sejam vistas como fatores enriquecedores e não de exclusão.

O estudo se concentra nos cursos de Ciências da Saúde do Instituto de Porto Alegre, questionando se as práticas avaliativas têm sido inclusivas e justas. A pesquisa sugere que a avaliação deve ser parte de um processo dialógico, promovendo a inclusão e a diversidade no ensino superior. A autora espera que o trabalho inspire reflexões e ações para aprimorar a prática avaliativa, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

A pesquisa de Nivânia Maria de Melo Reis (2010) investiga *Política de Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais Mineiras*. O trabalho da autora buscou investigar como ocorre o processo de investigação quanto a organização e implementação de políticas de inclusão para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas Universidades Federais Mineiras (UFM), entre 2003 e 2007. O objetivo foi analisar os limites, possibilidades e desafios enfrentados pelas instituições para garantir o acesso e permanência desses alunos. A abordagem metodológica combinou aspectos quantitativos e qualitativos, utilizando pesquisa bibliográfica, análise da legislação vigente, dados do MEC/Inep e informações coletadas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Segundo a autora, o projeto INCLUIR, promovido pelo MEC, estimulou a criação dos núcleos de inclusão em algumas universidades e resultou em um aumento no número de alunos incluídos. Contudo, cerca de 60% das UFM ainda não

atendem integralmente às demandas de acessibilidade. Outro desafio identificado foi a inconsistência nos dados fornecidos pelas UFM ao MEC, dificultando a análise precisa do crescimento da inclusão no período estudado. A pesquisa destacou a necessidade de uma maior cooperação entre as universidades e de uma discussão sobre os direitos dos graduandos com NEE. Nivânia conclui que, embora avanços tenham ocorrido, ainda há um longo no caminho para que as políticas de inclusão sejam implementadas de forma estável e equitativa, garantindo uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

O trabalho de Ana Paula Camilo Ciantelli (2015), intitulado *Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade*, aborda que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem avançado no Brasil, mas ainda enfrenta desafios significativos para garantir o ingresso e a permanência desses estudantes até a conclusão dos cursos. Ela aborda o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, que visa promover políticas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES), com foco no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida. Entre suas ações, há o objetivo de apoiar as ações desses núcleos, com ênfase no papel da Psicologia, e, com isso, identificou que, apesar dos avanços, ainda existem barreiras a serem superadas especialmente no que diz respeito à adaptação do ambiente universitário e à atuação da Psicologia na remoção de barreiras atitudinais. Sua pesquisa foi realizada com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade da IFES que foram beneficiados pelo programa Incluir no ano de 2013.

A autora espera que seu trabalho contribua para que futuras pesquisas possam ocorrer em prol dos estudantes com deficiência no ensino superior, tendo em vista o aumento desses sujeitos nos espaços acadêmicos e o fato de existir poucas pesquisas científicas em relação ao tema.

O trabalho de Hernestina da Silva Fiaux Mendes (2015), intitulado *A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem a partir da educação superior*, aborda as políticas de inclusão educacional, destacando os ajustes necessários nos sistemas educacionais para atender estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas salas de aula regulares. A inclusão vai além do acolhimento, exigindo mudanças de comportamento e a superação de preconceitos.

O objetivo central do estudo é compreender a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência na Educação Superior, analisando suas necessidades e dificuldades relacionadas ao

acesso, permanência e aprendizagem em instituições de Educação Superior no município de Umuarama, Paraná, entre 2008 e 2014.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva e analítica, com base em entrevistas realizadas com estudantes matriculados, concluintes e desistentes. Os resultados evidenciam dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem, preconceito e falta de acessibilidade; além disso, destaca-se a relevância da família como fator essencial para a permanência ou abandono desses estudantes.

A autora Kele Cristina da Silva (2016), em *Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista dos estudantes com deficiência*, destaca a importância de ações que promovam uma sociedade inclusiva, garantindo direitos fundamentais, como o acesso à educação superior. Grupos vulneráveis têm reivindicado igualdade de oportunidades e a democratização do ensino básico tem contribuído para o aumento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. A autora destaca que a inclusão educacional enfrenta desafios, como a superação de estigmas e barreiras no ambiente universitário. Pesquisa nessa área buscam compreender os processos de exclusão e inclusão, dando voz às experiências dos estudantes com deficiência. Esse estudo integra o projeto “Acessibilidade no ensino superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, que visa discutir e implementar medidas inclusivas na educação superior.

A autora conclui que embora haja avanços nas políticas públicas e práticas inclusivas, ainda existem desafios significativos. Os relatos dos estudantes evidenciam conquistas e obstáculos enfrentados no cotidiano universitário. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre educação inclusiva, oferecendo um olhar crítico e reflexivo sobre as condições de acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência no ensino superior.

O trabalho de José Guilherme de Andrade Almeida (2016), *A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior*, tem como objetivo compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, especialmente nas instituições públicas. A pesquisa vai além da simples presença desses alunos, buscando entender os significados que estruturam essa inclusão. Utilizando a Análise do Discurso na ótica francesa de Pêcheux e Orlandi, a metodologia explora como o sujeito com deficiência é subjetivado no contexto universitário. O estudo analisa os marcos de acessibilidade que sustentam a inclusão de pessoas com deficiência, focando nas políticas públicas e nas práticas de acessibilidade na Universidade Federal de Juiz

de Fora. A pesquisa também investiga a evolução das matrículas o perfil dos alunos com deficiência nos últimos anos, com base em dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e da coordenação de acessibilidade da universidade. A pesquisa revela uma crescente presença de alunos com deficiência, embora haja inconsistências nos dados oficiais. Observa-se uma distribuição equivalente de alunos com deficiência nas áreas de conhecimento, como deficiência física, visual e auditiva predominando. A análise dos discursos revela tensões, como o silenciamento da deficiência, o estigma e o desconhecimento das questões relacionadas a essas pessoas. Além disso, destaca-se a manutenção de um modelo padrão de aluno universitário que não acolhe adequadamente os alunos com deficiência, afetando o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa aponta avanços e estagnações no processo de inclusão, sugerindo a necessidade de promover sentidos positivos sobre a inclusão de pessoas com deficiência e estabelecer espaços de discussão para repensar práticas e garantir o reconhecimento desses alunos como sujeitos constitutivos do espaço universitário. Esse trabalho integra o projeto maior de acessibilidade no ensino superior, financiado pelo Programa Observatório da Educação.

O trabalho de Leila Lima de Souza Santana (2016), *Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS*, trata de estratégias para garantir o acesso e a permanência de estudantes de graduação na Educação Superior. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa de História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs/MB). Ela faz parte de um estudo maior sobre os impactos das políticas educacionais no Brasil pós-LDB/1996, especialmente na Região Centro-Oeste, financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). A metodologia utilizada é bibliográfica e documental, com uma abordagem hermenêutica e reflexiva. A pesquisa destaca que os recursos disponibilizados pelo Programa INCLUIR, por meio de editais, contribuíram para as implantações dos núcleos de acessibilidade nas universidades. Contudo, para obter o financiamento, as instituições precisam alinhar suas necessidades aos objetivos definidos nos editais, o que incentivou as instituições públicas a promoverem ações voltadas ao acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Os resultados de sua pesquisa mostraram que a DIAF tem sido um instrumento fundamental para a UFMS na implementação de ações de acessibilidade, cumprindo as exigências da legislação nacional. A universidade oferece atendimento a alunos com deficiência por meio de um Laboratório, que integra projetos de ensino, pesquisa e extensão. A atuação da DIAF representa um avanço significativo para UFMS na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência no nível superior.

O trabalho de Rosilene Lima da Silva (2017), versa sobre *O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas*, a autora analisa a inclusão educacional como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco nas orientações do Programa TEX NEP e seus efeitos na construção dos regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs) nos Institutos Federais (IFs) da Região Nordeste. O objetivo foi caracterizar e discutir os desafios enfrentados pelos NAPNEs na inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs, com base nos documentos institucionais que orientam suas ações. O estudo fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente no pensamento de Adorno, e utiliza o ciclo de políticas de Stephen Ball como referencial analítico. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, levantamento documental e aplicação de questionário estruturado, respondido por 29 coordenadores de NAPNEs dos IFs da Região Nordeste.

Os resultados indicam avanços na discussão de conceitos inclusivos na educação, mas também revelam confusões conceituais nos regulamentos sobre o público-alvo, a definição e as atribuições do NAPNEs. Em alguns documentos, as políticas de Educação Especial são tratadas como única vertente da Educação Inclusiva. Os coordenadores relatam que o atendimento educacional especializado (AEE) é improvisado e enfrenta desafios, como falta de infraestrutura, déficit na oferta do AEE e indefinições sobre as finalidades dos NAPNEs nos campi. Além disso, há sobrecarga de responsabilidades nos NAPNEs e omissão das instâncias superiores.

Apesar disso, alguns IFs apresentam avanços significativos, com orientações claras sobre recursos e ações dos NAPNEs. A dissertação conclui que é necessário reconstruir documentos normativos para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com necessidades específicas no ensino profissional.

O trabalho de Marcília Maria Soares Barbosa Macedo (2017), intitulado *Núcleo de Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas (Napne); a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência*, aborda a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, analisando a atuação do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com necessidades Especiais (Napne) no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), campos Fortaleza. O estudo parte da problemática: como os jovens com deficiência percebem a inclusão no Ensino Superior mediada pelo Napne? Fundamentada no paradigma da ‘sociedade para todos (ONU, 1990) e na perspectiva de uma sociedade inclusiva, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa com base na teoria crítico-fenomenológica (Minayo, 2015). O objetivo principal foi compreender a inclusão e acessibilidade no Ensino Superior a partir da percepção de jovens com deficiência, com foco nas ações desempenhadas pelo Napne. Para isso, realizou-se um estudo de caso com uma jovem cega matriculada no curso de Licenciatura em Teatro, utilizando entrevistas semiestruturadas para coleta de dados.

Os resultados destacam inconsistências nos dados acadêmicos sobre estudantes com deficiência, que são baseados em autodeclaração sem instruções claras. Isso compromete a credibilidade das informações e dificulta o planejamento de ações inclusivas. Além disso, as expectativas dos estudantes com deficiência em relação às ações do Napne não são plenamente atendidas, evidenciando desafios na permanência e conclusão dos cursos.

A pesquisa aponta falha no trabalho didático-pedagógico de alguns professores, enquanto outros realizam adaptações de forma aleatória e sem direcionamento institucional. A falta de recurso técnicos adequados para o Napne é outro obstáculo identificado. Apesar disso, a atuação do núcleo é reconhecida como essencial para promover a inclusão, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

Outro ponto importante é a inversão da inclusão: a estudante entrevistada sente que precisa se adaptar à instituição, em vez de a instituição se adequar às suas necessidades, o que contraria as diretrizes das políticas inclusivas.

A pesquisa conclui que a inclusão no IFCE, mediada pelo Napne, ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de capacidade docente, recursos insuficientes e a ausência de práticas inclusivas estruturadas. Para superar esses desafios, recomenda-se a implementação de políticas que promovam a conscientização coletiva sobre inclusão, a valorização das diferenças e o fortalecimento das ações do Napne.

A dissertação intitulada de *Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da região sudeste*, de Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira (2018), analisa a inclusão no Ensino Superior por meio do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade em universidades federais da Região Sudeste. O estudo está vinculado ao Programa Observatório de Educação da CAPES e utiliza uma abordagem qualitativa com questionários estruturados online como instrumento de coleta de dados. Participaram 19 universidades Federais da região, representadas por seus coordenadores de seus respectivos Núcleos de Acessibilidade. Os dados coletados foram em 2014 durante o I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Profissional Tecnológica, organizado pela Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os resultados indicam que, embora os Núcleos de Acessibilidade contribuam significativamente para o ingresso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, há desafios importantes. Em algumas instituições, as ações desses núcleos precisam ser reestruturadas para atender melhor às demandas dos alunos. Além disso, foi constatada a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de inclusão nas universidades.

A pesquisa destaca que, apesar das dificuldades, os Núcleos de Acessibilidade desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de igualdade de oportunidades no Ensino Superior. Recomenda-se o aprimoramento das ações desses núcleos e o desenvolvimento de políticas mais robustas que assegurem a plena participação e sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O trabalho de Lilian de Fátima Zanoni Nogueira (2019), em *Educação superior e inclusão; trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional*, aborda a educação formal de jovens e adultos com deficiência no ensino superior, destacando sua importância para a preparação para o trabalho e a participação social. O estudo investigou as trajetórias escolares e as vivências de estudantes com deficiência em uma instituição comunitária de ensino superior, além de dialogar com terapeutas ocupacionais que coordenam programas de inclusão em universidades brasileiras. De natureza qualitativa, descritiva e exploratória, a pesquisa incluiu entrevistas com dez estudantes com deficiência e cinco terapeutas ocupacionais. A análise de conteúdo revelou modificações positivas no cotidiano dos estudantes que vivenciam o ensino superior, refletindo em maior autonomia e independência. Contudo, identificou-se que muitos estudantes percebem a deficiência como um

processo unilateral, exigindo adaptação pessoal e autossuperação, o que sobrecarrega o indivíduo e limita discussões sobre corresponsabilização social.

Os programas de inclusão analisados priorizam ações focalizadas, como suporte em estudos, melhorias na comunicação entre professores e alunos e avaliações diversificadas. Embora importantes, essas ações não devem ser exclusivas, sendo necessário ampliar iniciativas coletivas que transformem a realidade acadêmica. O estudo enfatiza que o espaço educacional não deve se limitar a um ambiente clínico, mas, sim, promover encontros, convívio e colaboração, reconhecendo as singularidades e potencialidades de cada indivíduo. A interdependência é apresentada como uma diretriz para ações inclusivas, beneficiando tanto estudantes com deficiência quanto a comunidade acadêmica como um todo. Quando o debate sobre interdependência é incorporado, o respeito e o cuidado tornam-se mais evidentes, com reflexos positivos para todos os envolvidos.

O trabalho *Acesso e Permanência na Educação Superior: Uma Análise Das Medidas de Acessibilidade e Inclusão em tempos de Corte dos Recursos Públicos no período de 2016 a 2020*, de Ana Carolina Michelon Silveira (2021), realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou as ações de acesso e permanência nos núcleos de acessibilidade das universidades federais, especialmente diante dos cortes de recursos públicos na educação, como os programas Prouni, Reuni e Incluir. O estudo se baseia no histórico da educação superior no Brasil e na relação da educação especial com o ensino superior, com ênfase no financiamento das políticas de inclusão, especialmente o Plano Nacional de Assistencial Estudantil (Pnaes). A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, começando com a análise quantitativa dos orçamentos do Pnaes nas universidades e seguida por uma análise qualitativa das entrevistas realizadas com gestores e profissionais do atendimento educacional especializado de três universidades federais da região Sul do Brasil. A pesquisa revelou que, embora o atendimento educacional especializado não seja formalmente nomeado em todas as instituições, todas as universidades organizam formas de suporte aos estudantes com deficiência, com foco educacional e multiprofissional, sem cunho clínico.

No entanto, os cortes orçamentários, especialmente após a Emenda Constitucional 95/2016, resultaram em consequências negativas, como redução na contratação de bolsistas e na compra de material pedagógico acessível. Esses cortes precarizaram os serviços oferecidos

pelos núcleos de acessibilidade, impactando diretamente o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

No trabalho *Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM*, de Daiane Flores Pereira (2021), aborda a docência universitária no contexto de inclusão escolar e acadêmica de estudantes com deficiência, partindo do pressuposto de que a inclusão desses estudantes leva à reconfiguração da prática docente. A pesquisa é fundamentada em três pressupostos principais: a interação com estudantes com deficiência promove novas aprendizagens que (re)significam à docência na Educação Superior; o processo de inclusão exige uma conduta didática em constante renovação; e o encontro com esses estudantes contribui para entender a docência como um ato educativo multifacetado, envolvendo dimensões pedagógicas, científicas, políticas e valorativas. Seu estudo é de natureza qualitativa, utilizando o Interacionismo Simbólico como matriz teórica e a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) como abordagem metodológica. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas intensivas, cujos resultados foram analisados conforme os princípios da TFD. Os achados indicam que a inclusão representa um convite à prática de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva ético-profissional, capaz de transformar a experiência docente. Essa transformação é possível quando os docentes internalizam a singularidade dos estudantes com deficiência, reconhecendo-os como indivíduos únicos.

O trabalho de Márcia Guimarães de Freitas (2021), *Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU*, Márcia, sendo uma pessoa com deficiência locomotora e usuária de cadeira de rodas, destaca as barreiras arquitetônicas que encontra ao se deslocar pelo Campus Santa Mônica da referida universidade, o que levanta questionamentos sobre a acessibilidade nesse espaço universitário .A pesquisa analisou como barreiras arquitetônicas na UFU Campus Santa Mônica representam práticas de poder sobre estudantes com deficiência em 2020, utilizando a teoria foucaultiana. Através de fotografias, evidenciou que, apesar da formalização da inclusão, as barreiras persistem, restringindo o acesso e a participação desses estudantes. O campus foi interpretado como uma heterotopia com barreiras internas que impõem limitações de circulação e exigem esforços extraordinários dos estudantes com deficiência. A análise propõe que essas barreiras representam uma forma de controle social e exclusão, além de sugerir que a falta de adequações acessíveis impede ou limita a autonomia e a integração desses estudantes ao ambiente acadêmico.

A autora também aborda a importância de integração psicossocial para os estudantes, destacando que, além dos desafios típicos de adaptação à vida universitária, os estudantes com deficiência enfrentam obstáculos adicionais devido às barreiras físicas, como rampas inadequadas ou falta de sinalização acessível. Ela defende que melhoria da acessibilidade arquitetônica é essencial para garantir a participação plena e o aprendizado dos estudantes com deficiência. O objetivo da sua pesquisa é contribuir para o entendimento teórico sobre inclusão e acessibilidade, propondo reflexões sobre a prática institucional inclusiva na UFU e sugerindo que essas questões possam estimular novas pesquisas sobre a temática.

A pesquisa de Mara Cristina Lopes Silva (2021), intitulada *As ações de Inclusão e Acessibilidade Realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)*, aborda ações de inclusão e acessibilidade realizadas pelos núcleos de acessibilidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) com o objetivo de avaliar as condições de atendimento às necessidades de alunos com deficiência nos campi da instituição, localizados em Altamira, Cametá, Belém e Castanhal. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionários online aos coordenadores desses núcleos. Os resultados revelaram informações sobre diferentes aspectos da acessibilidade na universidade, como acessibilidade atitudinal, arquitetônica, pedagógica, programática (políticas públicas), transporte, instrumental e tecnológica e comunicacional.

Os resultados encontrados indicam que, embora haja avanços, as condições de acessibilidade ainda são precárias, especialmente nos campi do interior do estado do Pará. As ações implementadas pelos núcleos de acessibilidade incluem participação em processos seletivos para ingresso no ensino superior; cursos de formação continuada sobre inclusão e acessibilidade para a comunidade acadêmica; assessoramento pedagógico a coordenadores e professores; e alterações em projetos arquitetônicos da UFPA para torná-los mais acessíveis. Em apenas um dos núcleos não foi possível coletar informações sobre as ações realizadas. A pesquisa aponta para a necessidade de melhorias nas condições de acessibilidade, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e ao transporte, e sugere que as informações coletadas possam contribuir para a implementação de alternativas que melhorem a experiência dos alunos com deficiência no ensino superior.

O trabalho de Marcellly Santos de Souza (2022), *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*, investigou

a inclusão de estudantes do PÚblico-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior, com foco nas políticas públicas de Educação Inclusiva e na atuação das universidades federais do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo foi analisar como essas instituições organizam suas ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes com deficiência, considerando a atuação dos núcleos de acessibilidade como sistema de apoio.

A pesquisa problematizou questões como: a estruturação do acesso, permanência e conclusão dos estudantes; os impactos da criação ou reestruturação dos núcleos; e as ações político-pedagógicas implementadas para promover a inclusão. A abordagem teórico metodológica baseou-se na tríade Culturas, Políticas e Práticas e na Crítica da Sociedade, especialmente no pensamento de Adorno. Os resultados revelam que todas as universidades possuem núcleos de acessibilidade ou instâncias equivalentes. Contudo, apenas UFF, UFRRJ e UNIRIO têm políticas de inclusão consolidadas. Na UFRJ, embora existam diretrizes de inclusão em documentos como PDI, não foi encontrada uma política institucional formalizada. Em relação às ações político-pedagógicas, foram identificadas iniciativas como adaptações na estrutura física (obras e melhorias arquitetônicas) e humana (palestras, oficinas e acolhimento estudantil).

Apesar dessas ações, as perspectivas dos estudantes indicaram que as iniciativas documentadas nem sempre atendem às suas reais necessidades. Isso aponta para desafios na implementação prática das políticas e na adequação das medidas às demandas específicas dos estudantes com deficiência.

O trabalho de Joseane de Lima Martins(2022) , intitulado *Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades PÚblicas Federais: uma análise do norte brasileiro*, teve como objetivo analisar as políticas e ações inclusivas destinadas aos estudantes com deficiência nas universidades federais da Região Norte do Brasil, com foco nos Núcleos de Acessibilidade. Entre os objetivos específicos, destacam-se analisar a efetivação das políticas inclusivas na Educação Superior brasileira desde a década de 1990, especialmente nas universidades federais do Norte; abordar o direito à educação inclusiva a partir da criação dos Núcleos de Acessibilidade; examinar as políticas e ações de acesso para estudantes com deficiência nas universidades federais do Norte e discutir as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade nessas instituições. A abordagem metodológica foi qualitativa, de caráter

descritivo-exploratório, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Foram realizadas entrevistas semiestruturados e aplicados questionários. O estudo abrangeu seis Núcleos de Acessibilidade do norte brasileiro, a saber: Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa); Universidade Federal do Tocantins (UFT); e Universidade Federal de Roraima (UFRR). Os participantes incluíram seis coordenadores dos núcleos, quatro técnicos ou pedagogos e seis acadêmicos com deficiência.

A análise dos dados seguiu a abordagem da Análise de Conteúdo, organizada em três categorias: Política Institucionais de Acesso, Políticas Institucionais de Permanência e Ações dos Núcleos de Acessibilidade. Os resultados mostraram que os Núcleos de Acessibilidade enfrentam desafios significativos, como a falta de profissionais qualificados e a insuficiência de recursos financeiros. Embora sejam importantes, espaços institucionais para promover a inclusão, os núcleos não devem ser os únicos responsáveis por essa tarefa. É necessário que as universidades adotem políticas inclusivas de forma transversal, integrando ensino, pesquisa e extensão. Segundo a autora, apesar dos esforços realizados, as universidades da Região Norte precisam fortalecer suas políticas e ações para garantir uma inclusão efetiva e robusta dos estudantes com deficiência.

O trabalho *Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA*, de Francileuda de Lima Linhares Teixeira (2023), teve como objetivo a acessibilidade e a educação inclusiva no ensino superior, com foco na Universidade Federal do Cariri (UFCA). A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior é assegurada pela legislação brasileira, que busca garantir condições de equidade e igualdade de oportunidades. Nesse contexto, as instituições Federais de Educação Superior (IFES) desempenham um papel essencial, promovendo ações que vão além da garantia de direitos, incluindo a desconstrução de preconceitos. O estudo utilizou as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009): arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. O objetivo foi identificar percepções sobre a acessibilidade institucional para subsidiar a construção de um plano de acessibilidades na UFCA. A metodologia foi qualitativa, descrita e exploratória, incluindo pesquisa documental, bibliográfica e a técnica de Grupo Focal, aplicada a dois grupos: sete servidores da Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri e 19 estudantes com deficiência.

Os servidores da SEACE identificaram como necessidades principais: acesso, permanência e aprendizagem; suporte e desenvolvimento profissional; capacitação para a promoção de uma cultura inclusiva; fortalecimento de intersetorialidade e parcerias externas; expansão e otimizar o orçamento e ampliar o uso de sistema de informação. Em relação aos estudantes, foram relatadas barreiras em todas as dimensões de acessibilidade e destacaram-se demandas como: melhoria na integração dos campi; fortalecimento da relação com os estudantes; aumento de profissionais especializados nos campi e implementação de soluções que assegurem acesso, permanência e participação.

Os resultados demonstraram que a UFCA enfrenta desafios significativos para atender às necessidades das PcD, mas também apontaram caminhos para o fortalecimento de políticas inclusivas. A pesquisa destacou a importância de integrar a acessibilidade ao planejamento estratégico institucional, sugerindo o uso do Balanced Scorecard (BSC) como ferramenta para alinhar metas e recursos. Assim, o estudo contribui para a elaboração de um plano de acessibilidade que promova uma experiência acadêmica mais inclusiva, equitativa e alinhada às necessidades de todos os estudantes.

A dissertação de Fernanda Lanzarini Cunha (2024), intitulada *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*, analisa a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, focando na atuação dos Núcleos de Acessibilidade em cinco Universidades Federais da região sul do Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A pesquisa explora como esses núcleos desenvolvem ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O estudo qualitativo e exploratório utilizou análise documental e questionários aplicados às coordenações nos núcleos, identificando diversas atividades promovidas em várias dimensões de acessibilidade como Formação da comunidade acadêmica; acessibilidade física, comunicacional, informacional e tecnológica, acessibilidade pedagógica e atendimento educacional especializado. De acordo com a autora, embora essas iniciativas representem avanços significativos, o estudo aponta que áreas como acessibilidade em transportes,

mobiliários e processos seletivos ainda recebem pouca atenção. Além disso, há desafios estruturais e organizacionais que dificultam a consolidação de uma educação inclusiva efetiva. Entre os principais desafios, são identificados a transversalidade da educação inclusiva, descentralização dos serviços atuantes nos Núcleos de Acessibilidade e recursos financeiros insuficientes.

A pesquisa conclui que, apesar dos avanços promovidos pelos Núcleos de Acessibilidade, ainda há barreiras significativas que limitam a plena inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. O fortalecimento das ações existentes e a superação dos desafios identificados são essenciais para garantir equidade e igualdade de oportunidades. Esse estudo contribui para o debate sobre a acessibilidade no ensino superior, destacando a importância de políticas públicas e estratégias institucionais para consolidar a inclusão educacional.

A pesquisa de Anna Paula Martins Leite (2024), em *O que faz um núcleo de inclusão e acessibilidade? contribuições da psicologia escolar para a educação superior*, aborda a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência na Educação Superior, com foco nos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais. O estudo destaca o papel do Programa Incluir, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, para fomentar a criação e implementação desses núcleos. No entanto, o programa apresenta lacunas, como a ausência de diretrizes claras sobre a composição mínima das equipes, formação profissional e localização no organograma institucional. A pesquisa teve como objetivos principais identificar políticas, normativas e ações inclusivas praticadas pelos núcleos a analisar os principais projetos e atendimentos realizados para garantir a permanência e conclusão de cursos por estudantes com deficiência. Também buscou investigar a formação e composição das equipes, com destaque para o papel do psicólogo escolar no processo de inclusão.

A metodologia inclui o levantamento de informações no site dos núcleos das 11 IFES de Minas Gerais, analisando dados como estrutura organizacional, serviços oferecidos, projetos desenvolvidos e políticas inclusivas. A análise do conteúdo foi organizada em dois eixos principais: serviços oferecidos aos estudantes com deficiência e a formação e composição das equipes. Os resultados mostram que a maioria das IFES de Minas Gerais está comprometida com a inclusão desenvolvendo projetos e serviços para garantir acessibilidade e promover a inclusão efetiva. No entanto, persistem desafios significativos como: formação contínua de equipes multiprofissionais nos núcleos, incluindo psicólogos e outros profissionais capacitados,

realização de treinamentos regulares para docentes e monitores, manutenção de sites institucionais e acessíveis e acompanhamento mais efetivo das ações inclusivas. A pesquisa conclui que, apesar dos avanços, é necessário intensificar os esforços para superar as barreiras existentes e consolidar uma educação superior inclusiva, garantindo a equidade de oportunidades para todos os estudantes.

A dissertação de Adriana Cristina de Castro (2024), *Estudantes Surdos e os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro de 2010-2020*, analisa a implantação e/ou reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade (Nas) nas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Triângulo Mineiro, com foco no suporte oferecido a estudantes surdos entre 2010 e 2020. A pesquisa parte da hipótese de que o Programa Incluir foi essencial para a criação e melhoria desses núcleos, atendendo às necessidades dos estudantes surdos no ensino superior.

O estudo tem como objetivo geral compreender como as IFES organizaram os serviços da Educação Especial por meio dos Nas, visando melhorar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes surdos. Os objetivos específicos incluem discutir políticas públicas para a inclusão de surdos no ensino superior, mapear os anos de ingresso e conclusão, verificar o aumento de acessos e analisar os serviços ofertados pelos Nas.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa de campo, com revisão documental fundamentada nos “Estudos Surdos” e teóricos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários enviados a coordenadores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A análise dos resultados foi embasada nos Estudos Surdos e foucaultianos da governamentalidade do biopoder. Em seus estudos indicam que os NAs, apoiados pelo Programa Incluir, contribuíram para o aumento do acesso desses estudantes. Contudo, há um discurso implícito nos documentos legais que responsabiliza os indivíduos por sua escolarização, alinhando-se ao conceito foucaultiano de “homem econômico”. Essa visão considera o estudante surdo como responsável por sua inclusão, refletindo uma abordagem neoliberal.

Os Estudos Surdos, por outro lado, rejeitam essa perceptiva, defendendo o surdo como sujeito emancipado, militante por seus direitos educacionais, linguísticos e culturais. A surdez é vista como uma diferença política e não como patologia. A pesquisa conclui que, embora os avanços sejam notáveis, há desafios relacionados à superação de barreiras atitudinais e à

promoção de uma inclusão que respeite a identidade e a cultura dos surdos, afastando-se de uma visão economicista e individualista.

A dissertação de Rodrigo Duarte Araújo (2024), realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e intitulada como *Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Brasileira entre 2008-2020 nas plataformas CAPES e BDTD*, faz parte de um estudo maior conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – GEPEPES. Seu trabalho busca investigar o que tem sido pesquisado sobre os Nas. O objetivo principal do seu trabalho é compreender as produções acadêmicas cadastradas no Portal da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) relacionadas aos NAs. Os objetivos específicos incluem: discutir a literatura sobre os Nas no Ensino Superior, destacar as pesquisas publicadas em relação ao tema no período de 2008 a 2022 e mapear avanços, desafios e conquistas por regiões do país.

Os resultados mostram que os NAs são fundamentais para a inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação plena dos estudantes com deficiência. No entanto, desafios persistem, como a necessidades de políticas mais robustas e a superação de barreiras institucionais. Sua pesquisa evidencia a necessidade de estudos bibliográficos e empíricos em relação aos Núcleos de Acessibilidade, para que possam auxiliar ao entendimento quanto suas contribuições e eficácia dentro das instituições superiores.

Assim sendo, mediante as contribuições das pesquisas citadas, todas descrevem a importância que as políticas afirmativas exercem nos espaços, uma vez que são políticas reparatórias e inclusivas para uma grande parcela da sociedade e que, por muito tempo, foram excluídas da sociedade. No entanto, para que haja efetividade, essas políticas devem vir acompanhadas de programas para que possam garantir não só a entrada como a permanência dos estudantes. As pesquisas também descrevem a importância do Programa Incluir, que foi um divisor de águas para que as instituições fizessem adequações em seus espaços primeiramente arquitetônicos; como também atitudinais e pedagógicos, uma vez que os espaços escolares não foram pensados para pessoas com limitações, pois somos herdeiros de uma escola elitista e exclusiva. Por fim, as pesquisas apontam para a necessidade de um profissional para o atendimento educacional especializado nas instituições federais, uma vez que na maioria quem exercem essa função são bolsistas da graduação.

3. DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção tem como objetivo descrever as legislações que contribuíram para a implantação da política inclusiva no Brasil voltadas para o Ensino Superior.

As condições históricas no século XX contribuíram para a reverberação da inclusão e da deficiência de modo a serem fomentadas nos discursos políticos, educacionais e midiáticos. No campo educacional, desde a década de 1960 surgiram condições que fortaleceram os movimentos sociais, inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conforme o artigo I dessa declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção alguma, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

Essa declaração serviu de incentivo para a emergência da ideia de educação popular, permitindo que as escolas abrissem suas portas para as camadas economicamente e socialmente desfavorecidas. No artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental”.

Ao longo do processo de ampliação das condições de acesso educacional para a população em geral, o acesso de estudantes da educação especial ocorreu de forma lenta e gradativa. Mendes (2006, p.387) esclarece “[...] que os surgimentos das classes especiais as escolas iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais”. Trata-se de uma resposta ampla para a sociedade, embora englobe crianças e jovens com deficiência e ocorra em decorrência da indústria para tratar os mutilados de guerra. Assim, Mendes (2006, p.388) afirma que “[...] a educação especial foi constituída por um sistema paralelo geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos e deve ser garantida pelo Estado. Conforme o artigo 3º, a educação é um direito fundamental e, assim, o Estado passa assumir como sendo uma das suas atribuições:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia:
 [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
 [...] IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1988).

No ano de 1989, o compromisso com a educação para a pessoa com deficiência (a educação especial) é novamente assegurada com a Lei n. 7.853/1989 (Brasil, 1989), cujo artigo 2º, inciso I, garante o provimento por parte do Estado da inclusão no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. No mesmo ano foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de coordenar ações em Educação Especial. Capellini (2008) explica que o Estado encontrou uma maneira de disfarçar sua incapacidade de lidar com a diversidade ao transferir crianças do ensino regular para o ensino especial.

Após a promulgação da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) foi criado. Seu artigo 55 estipula que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando a necessidade de integrar os alunos ao ensino regular. Simultaneamente, condições históricas externas contribuíram para o debate sobre inclusão no Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos. Conforme nos esclarece Silva e Rodrigues (2011, p.45), o cenário da Educação Inclusiva foi inserido numa pauta de trabalho com a preocupação central em atender a TODOS, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. Nesse contexto a palavra TODOS passou assumir uma dimensão que não há espaços para as indiferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas, etc. Em relação à Declaração de Salamanca (1994), o documento trouxe maior visibilidade ao tema da inclusão em relação ao “ensino especial”, que aconselha a implementação de medidas voltadas à educação secundária e superior (UNESCO, 1998). Além disso, reafirma o compromisso com a Educação para Todos.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que enfatizava o acesso ao ensino regular para aqueles capazes de acompanhar as classes comuns. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), inicialmente, não especificava claramente o público da educação especial, mas a Lei nº 12.796, de 2013, esclareceu essa definição e estabeleceu currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para

atender às necessidades desses alunos. Além disso, a lei definiu a terminalidade específica para aqueles que não puderem concluir o ensino fundamental devido suas deficiências e a aceleração para alunos superdotados, além de exigir professores especializados para atendimento educacional e a capacitação de professores do ensino regular.

Com o Decreto nº 3.298/1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No que tange o ensino superior, o artigo 27 traz o seguinte:

Art. 27 - As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1999).

Apesar de todas essas legislações, o acesso às IES ainda continuava restrito, posto que ainda continuava ocorrendo por méritos individuais. De acordo com Lopes (2009), nos anos 2000 foi um marco importante, uma vez que iniciou-se no país a construção de sociedade igualitária e inclusiva:

A partir de então, tornava-se possível construir um discurso com base na visão social dos direitos humanos, não mais voltada exclusivamente para o indivíduo enquanto problema a ser resolvido, mas sim para a sociedade como responsável pela inclusão de pessoas com deficiência. O amadurecimento do modelo social, que culminou com a construção do marco normativo internacional para as pessoas com deficiência, e que vinha sendo alcançado por meio de passos sequenciados desde o pós-guerra, começava a atingir o seu apogeu, em meados da década dos anos 2000 (Lopes, 2009, p. 46).

No ano de 2000 por meio da Lei de nº 10.098/2000, estabelecem-se normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Dentro dos principais pontos dessa lei, refere-se à autonomia e à segurança em todos os espaços, públicos, privados e digitais, bem como no acesso à comunicação. À medida que ocorre a ampliação do público do ensino especial na educação básica e ensino superior, fez-se reverberar os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência, uma vez que os espaços universitários não foram pensados para um “modelo” de estudante que tivesse alguma restrição física e/ou intelectual.

No ano de 2001, a Convenção de Guatemala, conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi promulgada através do Decreto de nº 3956, que trouxe, no seu

artigo II, a informação de “que a Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001). No mesmo ano, a Lei 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que promove a educação especial sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. Várias legislações e resoluções foram publicadas na perspectiva da educação inclusiva, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002, que define diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, incluindo conteúdo para alunos com necessidades especiais.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e a incluiu nos currículos de formação de professores e fonoaudiologia. A Portaria nº 2.678/2002 estabeleceu diretrizes para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille.

Em 2003 o Ministério da Educação criou o Programa de Educação Inclusiva e, por meio de Portaria nº 3.284/2003, substituindo a Portaria nº 1.679/1999, tornou os padrões de acessibilidade um requisito avaliativo para autorização, reconhecimento e credenciamento de IES, sendo um importante marco na promoção da acessibilidade nas IES privadas (Brasil, 2003). Os padrões de acessibilidade tratados nessa portaria são de natureza arquitetônica, instrumental e comunicacional, sendo reforçados em 2004 pelo Decreto nº 5.296/2004, que implementou o Programa Brasil Acessível, o qual estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência.

No ano de 2004 por meio da Lei nº 10.861/2004, institui-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sua respectiva finalidade no artigo Art.1º:

[...] Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º , VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2004).

E tendo como finalidade em seu Art. 1º:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

No mesmo ano por meio do Decreto nº 5.296/2004, regulamenta as Leis 10.048/2008 e 10.098 estabelecendo os critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e para o atendimento preferencial.

Vale ressaltar que no ano de 2004 ocorreram importantes políticas afirmativas voltadas para o acesso às universidades particulares, como o programa Universidade para Todos o (Prouni), criado pela Medida Provisória (MP) nº213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, que tem como finalidade programa de bolsas de estudos integrais ou parciais aos estudantes com baixa renda, em instituições privadas ampliando a oportunidade ao acesso nas universidades.

Em 2005 foi instituído o Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior, uma iniciativa voltada ao fortalecimento de políticas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa buscava eliminar barreiras físicas, informacionais e comunicacionais, promovendo a inclusão plena de pessoas com deficiência. De acordo com o *Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior* (SECADI/SESu, 2013), as ações foram estruturadas a partir da criação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições, responsáveis por planejar e implementar estratégias de acessibilidade em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004 e o Decreto nº 5.626/2005.

Os Núcleos de Acessibilidade foram concebidos como espaços de articulação e referência para a implementação de políticas inclusivas. Entre suas atribuições, destaca-se a promoção de condições que assegurem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, garantindo direitos básicos como comunicação, educação e informação em todos os níveis de formação. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, consolidou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão para pessoas surdas, estabelecendo sua inclusão nos currículos de formação de professores e a obrigatoriedade da presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino.

Ainda no ano de 2005, foram lançados editais destinados ao financiamento de projetos para a criação ou a reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Esses editais, promovidos pelo MEC, priorizavam propostas alinhadas às diretrizes do programa, incluindo a adaptação dos espaços físicos e a capacitação de profissionais para atender às demandas de acessibilidade. Além disso, o mesmo período marcou a implantação dos Núcleos de Atividades

de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todas as unidades federativas do Brasil, consolidando o compromisso com a inclusão de diferentes públicos no âmbito educacional.

No ano de 2005, por meio do Decreto de nº 5.773, o Art. 1 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em seu artigo n. 3º, são apresentados os órgãos responsáveis por esse processo, que serão exercidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Inep, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

Em 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual o Brasil é signatário. Essa convenção foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009. De acordo com essa convenção, os Estados participantes devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com professores habilitados e capacitados para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos diferentes recursos e meios de comunicação, desenvolvendo suas potencialidades. Além disso, os Estados Parte devem assegurar o acesso ao ensino superior em igualdade de condições e sem discriminação.

No ano de 2007 foi criado pelo Decreto de nº 6.096/2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Entre um dos seus objetivos, dotar as universidades de condições e proporcionar o acesso ao ensino superior. Das suas ações, nota-se o Plano de Desenvolvimento da Educação , PDE, que é reunir esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública,

Ainda em 2007, por meio da Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, o grupo de trabalho entregou para o Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que redefiniu a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (Brasil, 2007).

Em 2008, por meio do Decreto de nº 6.571/2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.” (Brasil, 2008). Entre os objetivos desse decreto, assegurar condições para que haja continuidade nos estudos nos demais curso de ensino. No Art. 3, fica claro que o MEC deverá prestar apoio técnico e financeiro para que haja estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, uma vez que, com a criação dos núcleos nas instituições federais,

visa-se eliminar diversas barreiras físicas, de comunicação e de informação, que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

No ano de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que passou definir essa modalidade de ensino como transversal, e com abrangência a todos níveis de ensino. Logo, a oportunidade de ampliação do ensino para esses estudantes criou condições para que que começassem acessar os espaços universitários. A partir do Decreto nº 6.571/2008, o governo reconhece que os estudantes da educação especial chegaram no ensino superior e o papel do Estado é fundamental para que os estudantes se sintam acolhidos nos espaços Institucionais.

No ano de 2009, por meio do Decreto de nº 6.949/2009, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, tendo como objetivo promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. As pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

No ano de 2010, o Decreto nº 7.611/2011 revogou o Decreto nº 6.571/2008, estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado em relação à educação especial. Esse decreto determina, em seu artigo 1º, que o ensino seja inclusivo em todos os níveis de ensino, promovendo a aprendizagem ao longo de toda a vida e proibindo a exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência. No artigo 5º, destaca-se a importância dos Núcleos de Acessibilidade, definidos no § 5º como estruturas das instituições federais de educação superior voltadas à eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Ainda em 2010, foi publicado o Decreto nº 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. O objetivo do plano, conforme disposto no Art. 1º, é promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e

seu Protocolo Facultativo. Esses documentos, aprovados pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, possuem status de emenda constitucional e foram promulgados pelo Decreto nº 6.949/2009.

Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, que representou um avanço significativo ao regulamentar a reserva de vagas para estudantes de cursos técnicos de nível médio e superior em instituições federais de ensino. No mesmo ano, o Parecer CNE/CP 08/2012 dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, recomendando a transversalidade curricular dessas temáticas. O documento define os princípios da educação em direitos humanos como o reconhecimento e a valorização das diferenças, a laicidade do Estado, o caráter democrático da educação, a transversalidade, a vivência da igualdade e a sustentabilidade ambiental. Também em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista por meio da Lei nº 12.764/2012.

Em 2014, o Decreto nº 8.368/2014 regulamentou a Lei nº 12.764/2012, reforçando, no Art. 4º, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito das pessoas com transtorno do espectro autista à educação em um sistema educacional inclusivo. Essa garantia abrange desde a educação infantil até a educação superior, promovendo a transversalidade da educação especial. No mesmo ano, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, que, em sua Estratégia 12.5, prevê a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil para reduzir desigualdades étnico-raciais e garantir o acesso e a permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Estratégia 12.10 assegura condições de acessibilidade nas instituições de ensino superior, conforme a legislação vigente.

Essas políticas foram complementadas por planos locais, como o Plano Municipal de Educação 2014-2024, que reforça as diretrizes e ações destinadas a assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, promovendo equidade e igualdade de oportunidades (Pereira, 2015).

No ano de 2015, a Lei nº 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. O Art. 2º define como pessoa com deficiência aquela que possui impedimentos de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

No contexto internacional, destaca-se a Declaração de Incheon (2015), que reafirma o compromisso global com a iniciativa Educação para Todos, estabelecendo metas a serem alcançadas até 2030. Esse documento enfatiza a importância da educação inclusiva e equitativa como pilares fundamentais para combater a exclusão social e reduzir as disparidades nos processos de aprendizagem. A declaração propõe ações concretas para assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável em escala global.

Desse modo, os sistemas educacionais precisam responder a mercado de trabalho que mudam com rapidez, aos avanços tecnológicos, urbanização, à migração, à instabilidade política, à degradação ambiental, riscos e desastres naturais, à competição por recursos naturais, aos desafios demográficos, ao desemprego global crescente, à persistência da pobreza, ao aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança ser relevantes e responder a toda essa gama de adversidades (Cossetin; Domiciano; Figueiredo, 2021, p. 06).

Em 2016, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012, regulamentando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior em instituições federais de ensino, fortalecendo o compromisso com a acessibilidade e a inclusão no ambiente acadêmico.

Ainda em 2016, a Portaria Normativa nº 13/2016 tratou da indução de ações afirmativas na pós-graduação. Seu Art. 1º determina que as Instituições Federais de Ensino Superior, respeitando os princípios de mérito acadêmico, apresentem, no prazo de noventa dias, propostas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em programas de pós-graduação, como políticas de ações afirmativas.

As políticas de ações afirmativas transcendem a simples função de mecanismos reparatórios pelos longos períodos de exclusão vividos no Brasil. Elas simbolizam anseios por transformações profundas na realidade social. Contudo, para que esses anseios não se convertam em frustrações, tais políticas precisam ser acompanhadas de estratégias que garantam o sucesso acadêmico dos estudantes, promovendo sua permanência e conclusão dos cursos. Isso demanda subsídios legais e atitudes concretas, pois, como destaca Vilhena (2023, p. 117), “a permanência e a conclusão não podem ser apenas aspirações; caso contrário, o acesso continuará controlado e restritivo, e a concessão das cotas apenas reforçará que a universidade é voltada para uma sociedade de classes”.

O gráfico a seguir contribui para apresentar a importância da política de cotas para os estudantes.

Gráfico 1⁴ – Evolução dos Indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2014-2023, por condição de reserva de vaga de ingresso na rede federal - Brasil 2014-2023



Fonte: Censo da Educação Superior - Mec/Inep (2023, p. 70).

⁴ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 1]: O gráfico apresenta a evolução das taxas de permanência, desistência acumulada e conclusão acumulada, com as cores vermelha, azul e verde. No eixo vertical, são representadas as porcentagens dos estudantes (0% a 100%), sendo que a cor vermelha representa a taxa de desistência acumulada, a cor verde representa a conclusão acumulada e a cor azul representa a taxa de permanência. Em 2014, com reserva de vagas, a taxa de desistência foi 0% (vermelho), a conclusão acumulada foi 98% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 10% (vermelho), a conclusão acumulada 1% (verde) e a permanência 89% (azul). Em 2015, com reserva de vagas, a desistência foi 7% (vermelho), a conclusão acumulada 0% (verde) e a permanência 93% (azul). Em 2016, com reserva de vagas, a desistência foi 13% (vermelho), a conclusão acumulada 1% (verde) e a permanência 86% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 33% (vermelho). Em 2017, com reserva de vagas, a desistência foi 19% (vermelho), a conclusão acumulada 5% (verde) e a permanência 76% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 42% (vermelho), a conclusão acumulada 8% (verde) e a permanência 50% (azul). Em 2018, com reserva de vagas, a desistência foi 24% (vermelho), a conclusão acumulada 18% (verde) e a permanência 58% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 47% (vermelho), a conclusão acumulada 22% (verde) e a permanência 31% (azul). Em 2019, com reserva de vagas, a desistência foi 29% (vermelho), a conclusão acumulada 32% (verde) e a permanência 39% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 51% (vermelho), a conclusão acumulada 32% (verde) e a permanência 17% (azul). Em 2020, com reserva de vagas, a desistência foi 32% (vermelho), a conclusão acumulada 40% (verde) e a permanência 28% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 52% (vermelho), a conclusão acumulada 40% (verde) e a permanência 28% (azul). Em 2021, com reserva de vagas, a desistência foi 33% (vermelho), a conclusão acumulada 45% (verde) e a permanência 22% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 53% (vermelho), a conclusão acumulada 39% (verde) e a permanência 8% (azul). Em 2022, com reserva de vagas, a desistência foi 37% (vermelho), a conclusão acumulada 48% (verde) e a permanência 15% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 54% (vermelho), a conclusão acumulada 40% (verde) e a permanência 6% (azul). Em 2023, com reserva de vagas, a desistência foi 41% (vermelho), a conclusão acumulada 0% (verde) e a permanência 8% (azul); sem reserva de vagas, a desistência foi 56% (vermelho), a conclusão acumulada 41% (verde) e a permanência 3% (azul). Fonte: Inep (2023).

De acordo com o gráfico 1, a taxa de desistência acumulada para os estudantes com reserva de vagas e que são representadas pelas barras vermelhas é consideravelmente maior do que para estudantes sem reserva de vagas em todos os anos. Em relação a taxa de alunos sem reserva de vagas, a taxa é relativamente baixa nos primeiros anos, mas aumenta gradualmente ao longo do tempo. A taxa de conclusão acumulada (barras verdes) dos estudantes com reserva de vagas é consideravelmente menor do que para estudantes sem reservas de vaga para todos os anos. Para os sem reservas de vaga, a taxa de conclusão acumulada é nos primeiros anos relativamente alta, mas, ao longo dos anos, ocorre uma diminuição. De acordo com as barras azuis para os estudantes com reservas de vagas, a taxa de permanência é consideravelmente menor do que para estudantes sem reservas de vagas em todos os anos. Já para os estudantes sem reserva de vagas a taxa de permanência é relativamente alta nos primeiros anos, mas diminui gradualmente ao longo do tempo.

Mediante os expostos, o gráfico apresenta que os estudantes que ingressam com reservas de vaga têm uma maior taxa de desistência e, consequentemente, uma menor taxa de conclusão e de permanência em comparação com os estudantes que ingressam sem reserva de vagas. Podendo dar indícios de que os estudantes com reserva de vagas enfrentam desafios que dificultam a permanência e a conclusão do curso, as instituições precisam investigar os motivos por trás dessas diferenças e desenvolver estratégias para apoiar estudantes com reserva de vagas.

A história do Brasil, marcada por uma perspectiva branca, colonial e masculina, ainda reflete a herança de desigualdades estruturais. Como observa Cury (2002, p. 258), “o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização, justamente pelas cicatrizes deixadas ao longo da história”. Essa realidade exige o fortalecimento de políticas inclusivas e reparadoras, que considerem as especificidades históricas e sociais do país para promover a justiça educacional e social.

De acordo com Cury (2002):

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como no Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (p. 259).

A garantia de vagas para os estudantes com deficiência, não assegura as condições de igualdade e qualidade nos espaços academicos , elas devem vir acompanhado com políticas de

acessibilidade dentro das instituições, pois as IFES necessitam de reestruturação interna para o acolhido dos estudantes com deficiência (Castro, 2023).

Nesse processo de inclusão, é fundamental que as instituições de Ensino Superior ultrapassem as barreiras físicas, programáticas e atitudinais, e que promovam o acesso a serviços e comunicações entre os estudantes que compõem esses espaços. Nesse sentido, para Cabral (2018)

[...] importa considerar, ainda nesse processo, que diversos outros fatores, para além da reserva de vagas, permeia o que chamamos de inclusão das pessoas com deficiência nos contextos universitários como, por exemplo: a transição do aluno da escola para a universidade; sua representação funcional para a escolha do curso; a identificação e reconhecimento de suas necessidades; os fatores inerentes à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; as políticas institucionais; as iniciativas de sensibilização e orientação no contexto universitário para superar situações de discriminação negativa; os incentivos ao empoderamento e autonomia do estudante; a formação e atuação docente; as estratégias pedagógicas; as adaptações ou adequações curriculares; os recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; os recursos humanos; as avaliações institucionais; a interação entre a universidade e a comunidade; a relação entre a universidade e o mercado de trabalho (p. 18).

Em 2018, o Decreto nº 9.522, com status de emenda constitucional e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 10.882/2021, ratificou o Tratado de Marraqueche, que visa facilitar o acesso a obras para pessoas cegas, com deficiência visual ou com outros tipos de deficiência que dificultem o acesso ao texto impresso.

No ano de 2019, o Decreto nº 9.465 criou a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, no Ministério da Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que anteriormente era responsável por planejar e implementar ações para garantir o acesso à educação e a valorização da diversidade nas escolas.

Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Sendo essa julgada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal (STF).

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 2).

Já em 2021, a Lei nº 14.126/2021 classificou a visão monocular como uma deficiência sensorial do tipo visual. No ano de 2023, o Decreto nº 10.502/2020 foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº 11.370/2023. Sendo considerado pelos especialistas um retrocesso nas políticas de inclusão e discriminatória, pois poderia abrir brechas para a exclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo e superdotação.

Ainda em 2023 foi publicada a Lei nº 14.723/2023, conhecida como a nova Lei de Cotas. Ela determina que candidatos às vagas reservadas concorrem primeiro pelas notas da ampla concorrência e, caso não sejam aprovados, são considerados para as vagas de cotas, que representam 50% do total. A lei reforça a inclusão social ao garantir o acesso ao ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. De acordo com dados do Inep, em 2013 56.954 estudantes ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas. Em 2023 esse número subiu para 120.817 estudantes (Inep, 2023).

Gráfico 2⁵ – Número de ingressantes em curso da graduação na rede federal (2012-2022)

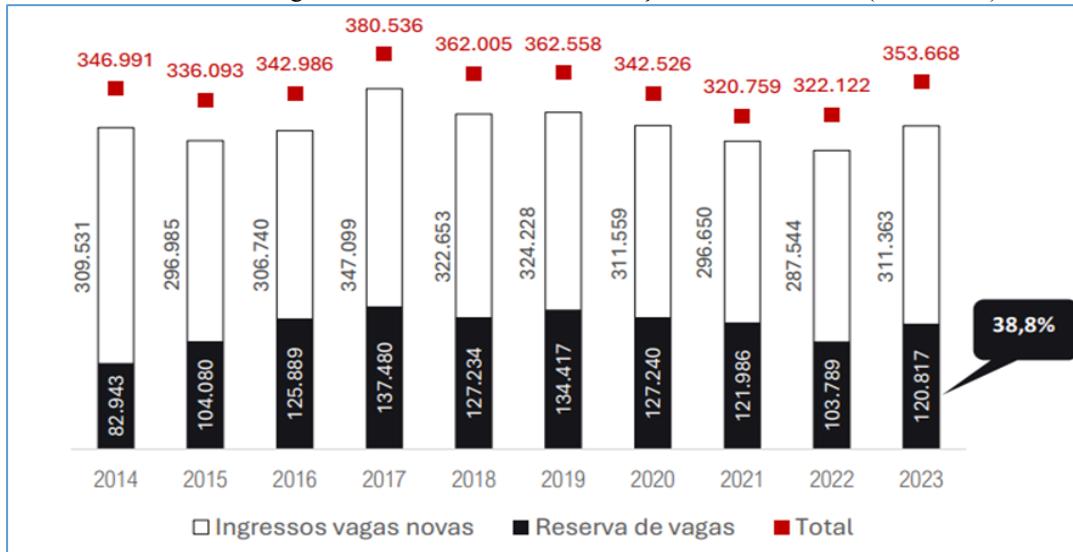


Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p.47).

⁵ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 2]: O gráfico é composto por linhas vermelhas, que representam os estudantes com reservas de vagas, e linhas azuis, que indicam o total de alunos. No eixo vertical, em 2012, a linha vermelha está em 40.661 e a linha azul em 334.246; em 2013, a linha vermelha está em 56.954 e a linha azul em 325.294; em 2014, a linha vermelha está em 85.294 e a linha azul em 347.018; em 2015, a linha vermelha está em 105.873 e a linha azul em 336.172; em 2016, a linha vermelha está em 128.127 e a linha azul em 343.015; em 2017, a linha vermelha está em 139.821 e a linha azul em 380.561; em 2018, a linha vermelha está em 130.320 e a linha azul em 362.005; em 2019, a linha vermelha está em 137.621 e a linha azul em 362.558; em 2020, a linha vermelha está em 131.000 e a linha azul em 320.759; em 2021, a linha vermelha está em 124.895 e a linha azul em 320.759; e, em 2022, a linha vermelha apresenta um percentual final de 33,7%, enquanto a linha azul está em 322.122. Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p.47).

De acordo com o gráfico 2, o total de estudantes (linha azul) apresentou oscilações ao longo dos anos. Houve um crescimento entre 2012 (334.246) e 2017 (380.561), seguido de uma queda progressiva até 2022 (322.122). Em relação a evolução de Reservas de Vagas (linha vermelha), o número de estudantes ingressantes por reservas de vagas cresceu de 40.661 em 2012 para um pico de 139.821 em 2017. Após 2017, houve uma queda, chegando a 108.616 em 2022. Apesar da redução no número absoluto, a proporção de estudantes ingressantes por reserva de vagas aumentou, atingindo 33,7 % do total em 2022. A conclusão do gráfico apresenta um crescimento até 2017, mas caiu nos últimos anos. A reserva de vagas cresceu significativamente até 2017, mantendo-se relevante mesmo com a queda no total de estudantes. A participação percentual de reserva de vagas aumentou, chegando a 33,7% em 2022, evidenciando maior representatividade desse grupo no ensino superior.

Gráfico 3⁶ – Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação da Rede Federal (2013-2023)

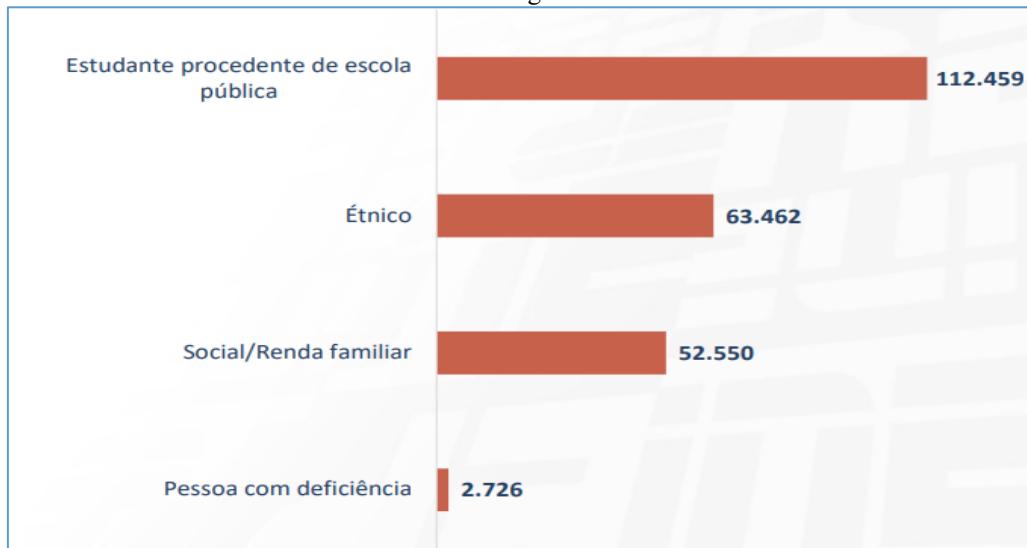


Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p.65).

⁶ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 3]: O gráfico apresenta a evolução dos ingressos em vagas novas no período de 2014 a 2023, representando os estudantes que ingressaram por meio de vagas novas com a cor branca, os que ingressaram por meio de reservas de vagas com a cor preta e o total de estudantes com a cor vermelha. Em 2014: cor preta (82.943), cor branca (309.531), cor vermelha (346.991). Em 2015: cor preta (104.080), cor branca (296.985), cor vermelha (336.093). Em 2016: cor preta (125.889), cor branca (306.740), cor vermelha (342.986). Em 2017: cor preta (137.480), cor branca (347.099), cor vermelha (380.536). Em 2018: cor preta (127.234), cor branca (322.653), cor vermelha (362.005). Em 2019: cor preta (134.417), cor branca (324.228), cor vermelha (362.558). Em 2020: cor preta (127.240), cor branca (311.559), cor vermelha (342.526). Em 2021: cor preta (121.986), cor branca (296.650), cor vermelha (320.759). Em 2022: cor preta (103.789), cor branca (287.544), cor vermelha (322.122). Em 2023: cor preta (120.817), cor branca (311.363) e cor vermelha (353.668), com destaque para a participação de 38,8% dos ingressos por reserva de vagas, representada pela cor preta. Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p.65).

A análise do gráfico 3 aponta que a evolução total de ingressantes (valores vermelho) varia ao longo do período. O pico ocorreu em 2017 (380.536 estudantes), seguido de uma queda gradual até 2021 (320.759). Em 2023, houve uma leve recuperação, atingindo 353.668 estudantes. A evolução na quantidade de ingressos em vagas novas (barras brancas) apresentou crescimento até 2017 (347.099 ingressos) e, depois, começou a diminuir, chegando a 311.363 em 2023. A evolução da reserva de vagas (barras pretas) o número de estudantes ingressantes de vagas cresceu de 82.943 em 2014 para um pico de 137.480 em 2017. Apesar de algumas oscilações, esse número manteve-se relevante, atingindo 120.817 em 2023. A participação da reserva de vagas nos ingressos novos aumentou, chegando a 38,8% em 2023. Mediante dados, conclui-se que o número total de estudantes atingiu o pico em 2017 e depois caiu, mas apresentou recuperação em 2023. A reserva de vagas se consolidou como um percentual significativo dos ingressos, atingindo quase 40% do total em 2023. Apesar da redução no número absoluto de novos ingressantes, a participação da reserva de vagas no total de ingressos aumentou ao longo dos anos, diminuindo maior inclusão no ensino superior.

Gráfico 4⁷ – Número de ingressantes em Cursos de Graduação da Rede Federal por Tipo de Programa de Reserva de Vagas- Brasil 2023⁸



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 65).

⁷ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 4]: O gráfico apresenta o número de ingressantes nos cursos de graduação da Rede Federal em 2023, categorizados por tipo de programa de reserva de vagas. O gráfico está organizado em quatro barras horizontais na cor vermelha. A primeira barra, de baixo para cima, representa os ingressos por reserva de vagas para pessoas com deficiência, totalizando 2.726 estudantes. A segunda barra corresponde à reserva por promoções sociais/renda familiar, com 52.550 ingressos. A terceira barra refere-se às reservas por critérios étnicos, com 63.462 ingressantes. Por fim, a quarta barra representa os estudantes procedentes de escolas públicas, com um total de 112.459 ingressantes. Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 65).

⁸ Nota: um mesmo estudante pode ingressar por mais de um tipo de reserva de vagas.

De acordo com o gráfico sobre a predominância da reserva para estudantes de escola pública, o maior número de ingressantes por reserva de vagas corresponde a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas (112.459). Isso reflete a política de inclusão educacional externa para ampliar o acesso dos alunos oriundos da rede pública ao ensino superior. Em relação ao Critério Étnico e Social/Renda Familiar, os programas de reservas baseados em critérios étnicos (63.462) e sociais/renda familiar (52.550) também representam uma parcela significativa dos ingressantes. Esses critérios reforçam políticas afirmativas externas para a equidade no acesso à educação superior. Em relação a baixa representação de pessoas com deficiência, o número de ingressantes com reserva para pessoas com deficiência é 2.726, significativamente menor em comparação com os outros grupos. Isso pode indicar desafios adicionais no acesso e permanência desse grupo no ensino superior, possivelmente relacionados à barreiras estruturais e educacionais.

Mediante análise, conclui-se que o maior impacto das políticas de reservas de vagas ocorre entre os estudantes da escola pública, seguidos por critérios étnicos e sociais. A reserva para pessoas com deficiência tem um número muito menor de ingressantes, o que pode indicar a necessidade de medidas adicionais para ampliar esse acesso. E como um mesmo estudante pode ser contabilizado em mais de uma categoria, os valores apresentados não são exclusivos e, reforçando a interseccionalidade das políticas de inclusão.

Os gráficos apresentados evidenciam a ampliação da presença de estudantes nas instituições de ensino por meio de políticas afirmativas no Brasil. Conforme os dados ilustrados, observa-se um crescimento expressivo dos programas de reserva de vagas associados a essas políticas. Entre os anos de 2022 e 2023, verifica-se um aumento significativo em todas as modalidades de reserva de vagas analisadas, como podemos visualizar abaixo.

Gráfico 5⁹ – Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas (2022)¹⁰



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 47).

Gráfico 6¹¹ – Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo e programa de reserva de vagas – Brasil 2023



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 49).

⁹ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 5]: O gráfico apresenta o número de ingressantes nos cursos de graduação da Rede Federal no ano de 2022, segmentado por diferentes tipos de programas de reserva de vagas. Ele é composto por quatro colunas verticais, com barras na cor vermelha, e uma coluna horizontal indicando os tipos de programas, na seguinte ordem: grupo étnico, com 55.371 ingressantes; pessoas com deficiência, com 2.059; estudantes procedentes de escolas públicas, com 99.866; e reserva por critérios sociais/renda familiar, com 45.226 ingressantes. Fonte: MEC/Inep (2023, p. 47).

¹⁰ Nota: Um mesmo estudante pode ingressar por mais de um tipo de reserva de vagas.

¹¹ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 6]: A imagem apresenta um gráfico com barras vermelhas na vertical e, na horizontal, a distribuição de ingressantes nas universidades federais no ano de 2023, segmentados por diferentes programas de reserva. A primeira barra representa a categoria étnico, com 63.462 ingressantes; a segunda, pessoas com deficiência, com 2.726 ingressantes; a terceira, estudantes procedentes de escolas públicas, com 112.459 ingressantes; e a quarta, reserva por critérios sociais/renda familiar, com 52.550 ingressantes. Fonte: MEC/Inep (2023, p. 49).

Considerando os gráficos de 2022 para 2023, é notório o aumento de vagas ocupadas por estudantes por meio de políticas afirmativas. No ano de 2023, observamos um aumento significativo no número de ingressantes nas universidades federais, especialmente em programas de inclusão para estudantes em escolas públicas, e para aqueles de diferentes origens étnicas. O aumento nas vagas para estudantes com deficiência e em programas de renda familiar também é positivo, embora haja mais espaço para mais políticas que garantam uma maior equidade no acesso à educação superior. De modo geral, as políticas de inclusão social e educacional continuam a crescer no Brasil, proporcionando mais oportunidades para diversos grupos. E com base nas legislações descritas, e considerando o período de 2013 e 2023, é notável o aumento da participação de estudantes com deficiência no ensino superior, como evidenciado na tabela a seguir:

Quadro 2¹² – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (2013-2023)

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p.60).

¹² [DESCRIÇÃO DO QUADRO 2]: O quadro apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em cursos de graduação no Brasil, entre os anos de 2013 e 2023, bem como o percentual dessas matrículas em relação ao total de alunos no ensino superior. As linhas horizontais são intercaladas entre as cores azul e branca. Em 2013 (linha azul), o número de matrículas foi de 29.034, com percentual de 0,4%; em 2014 (linha branca), 33.377 matrículas e percentual de 0,4%; em 2015 (linha azul), 37.927 matrículas e 0,5%; em 2016 (linha branca), 35.891 matrículas e 0,4%; em 2017 (linha azul), 38.272 matrículas e 0,5%; em 2018 (linha branca), 43.633 matrículas e 0,5%; em 2019 (linha azul), 48.520 matrículas e 0,6%; em 2020 (linha branca), 55.829 matrículas e 0,6%; em 2021 (linha azul), 63.404 matrículas e 0,7%; em 2022 (linha branca), 79.262 matrículas e 0,8%; e, em 2023 (linha azul), 92.756 matrículas, correspondendo a 0,9% do total no ensino superior. Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 60).

Segundo dados do Censo da Educação Superior, tem-se observado um crescimento gradual na participação de estudantes com deficiência no ensino superior, resultado de diversas políticas públicas voltadas para a inclusão. Um exemplo significativo é o Programa Incluir, lançado em 2005, que desempenhou um papel crucial na institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Este programa foi criado com o objetivo principal de promover a criação e consolidação de ações institucionais que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, 2005).

Gráfico 7¹³ – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por tipo de deficiência (2013-2023)¹⁴



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 89).

¹³ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 7]: A imagem é de um gráfico de barras na horizontal, com cores azuis, que mostra a distribuição de alunos matriculados no ensino superior brasileiro de acordo com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A primeira barra azul, de baixo para cima, representa os alunos com surdocegueira, totalizando 1.179 matrículas; a segunda, alunos com surdez, com 2.637; a terceira, alunos com cegueira, com 4.276; a quarta, com altas habilidades/superdotação, com 4.309; a quinta, com deficiência auditiva, com 9.083; a sexta, com transtorno do espectro autista, com 9.718; a sétima, com deficiência intelectual, com 10.156; a oitava, com baixa visão, com 23.112; e a nona e última barra, com deficiência física, com 36.629 alunos matriculados. Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/Inep (2023, p. 89).

¹⁴ Nota: Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

De acordo com o gráfico, a deficiência física representa a maior parcela dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino superior. A baixa visão e a deficiência intelectual também apresentam números significativos. O número dos alunos com Transtorno do Espectro Autista está relativamente alto, refletindo um aumento no reconhecimento e diagnóstico desse transtorno nos últimos anos. Esses dados reforçam a importância da acessibilidade e inclusão no ensino superior para garantir oportunidades equitativas para todos os alunos.

O Programa Incluir não apenas incentivou a acessibilidade física, mas também destacou a importância da formação de profissionais para atender às demandas específicas de acessibilidade, fomentando o uso de recursos tecnológicos assistivos e metodologias pedagógicas inclusivas. Ele contribuiu para a criação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades, que atuam no planejamento e execução de estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência.

Além disso, políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016) foram essenciais para reforçar os direitos desses estudantes. A Lei de Cotas garantiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos e superiores, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão consolidou a obrigatoriedade de garantir acessibilidade em todas as etapas da vida acadêmica, desde a entrada no ensino superior até o desempenho de atividades de pesquisa e extensão.

Essas legislações e iniciativas foram fundamentais para a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo. Destacam-se os esforços para implementar a acessibilidade arquitetônica, a comunicação inclusiva e os sistemas de informação adaptados, bem como a disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis em todas as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, programas complementares, como o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite (Decreto nº 7.612/2011), também desempenharam um papel importante ao integrar ações de diferentes ministérios para a promoção da inclusão em diversas esferas sociais, incluindo a educação.

O impacto dessas políticas é visível no aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior. Dados do Inep mostram que, em 2012, cerca de 40.661 estudantes ingressaram por meio de ações afirmativas. Esse número aumentou

significativamente, atingindo 108.616 em 2022, demonstrando o avanço das políticas de inclusão e acessibilidade nas últimas décadas.

Para Macedo (2017), a relação entre o estudante com deficiência e as instituições de Ensino Superior é de conhecimento e pertencimento. Nesse sentido, ele afirma ser

[...] necessário que o Núcleo desenvolva atividades que promovam um redimensionamento de concepções no âmbito institucional que sejam capazes de favorecer mudanças de posturas. E que estas venham se refletir na valorização das diferenças, na constituição da liberdade e da autonomia e no aprendizado mútuo, maximizando, dessa forma, o desenvolvimento acadêmico e social de todos (Macedo, 2017, p. 98).

Apesar dos progressos, ainda há desafios, como: a necessidade de maior investimento em infraestrutura acessível, formação continuada de docentes e ampliação de serviços de apoio aos estudantes com deficiência. Assim, a inclusão plena exige um esforço contínuo de todas as partes envolvidas para assegurar que as barreiras sejam definitivamente superadas e que a equidade de oportunidades seja garantida.

3.1. Da acessibilidade e a consolidação dos núcleos de acessibilidade dentro das instituições de ensino superior

Com base nos estudos sobre a legislação brasileira, destaca-se a relevância da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 3º, que estabelece como um dos objetivos fundamentais do país “a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 2). No artigo 208, inciso III, a Constituição reafirma o compromisso com “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A promulgação da Constituição representou um marco na garantia do direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação. A partir desse momento, diversas legislações foram elaboradas com o objetivo de assegurar tanto o ingresso quanto a permanência desses estudantes na rede de ensino. No entanto, a construção de uma sociedade inclusiva tornou-se essencial para cumprir os novos objetivos estabelecidos pela Constituição. Reconhecer esses novos sujeitos de direitos e garantir sua permanência e sucesso educacional passou a constituir um dos grandes desafios das políticas públicas no Brasil.

Em relação a qualidade da educação, Peixoto (2010) nos esclarece que

O acesso à educação de qualidade é hoje um direito humano inquestionável e diversos países têm formulado políticas e leis que, aparentemente, visam garantir esse direito como o caminho mais curto para estender a todos o conceito de cidadania. O processo educativo no contexto atual exige sua vinculação ao princípio da equidade, ou seja, a orientação para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e saiba conviver com as diferenças (p. 259).

Após a Constituição de 1988, os tratados no campo internacional, como a Conferência Mundial de Educação (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Declaração de Guatemala, e concomitante os movimentos sociais foram marcos importantes para que no Brasil instituísse legislações e reconhecimentos desses novos sujeitos enquanto pessoas de direito. Conforme Werneck (1997),

[...] na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Inclusão é, primordialmente, uma questão de ética (p. 21).

No que diz respeito ao Ensino Superior, Cury (2002, p. 247) afirma que “todo o avanço da educação [...] foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade, em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. Dessa forma, a educação não é apenas um direito constitucional, mas também um direito fundamental, essencial para que as pessoas possam buscar melhores condições de vida.

Por isso, é imprescindível a adoção de instrumentos que permitam aos estudantes com deficiência superar barreiras de natureza física, programática e atitudinal. As Instituições de Ensino Superior devem se consolidar como espaços que oferecem possibilidades concretas para que esses estudantes enfrentem e superem os desafios impostos no cotidiano acadêmico. Sobre esses desafios, Macêdo e Vasconcelos (2023) destacam que:

[...] levando em conta as especificidades dos estudantes, sobretudo, no nível superior de ensino parte de uma quebra de paradigmas na perspectiva sociocultural de uma lente ideológica, em contraste com a realidade contemporânea, buscando assim a garantia de direitos para todos, uma vez que podemos evidenciar que a práxis pedagógica ainda não favorecem as práticas inclusivas. As ações que emergem na perspectiva inclusiva, encontram muitas barreiras sociais que impedem o efetivo processo de inclusão nas instituições de ensino (p. 3).

No Brasil, a década de 1990 marcou o início de uma nova condução política e social com a ascensão do neoliberalismo. Esse período foi caracterizado por uma dicotomia: de um lado. O país começava a superar os impactos devastadores do regime militar, que havia suprimido direitos sociais e humanos; de outro, consolidava-se a Constituição Federal de 1988,

que buscava restabelecer os direitos sociais e políticos da população, reafirmando a educação como um direito universal e não como uma mercadoria.

No contexto internacional, o modelo neoliberal foi amplamente promovido por agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM). Essas instituições passaram a tratar a educação não como um direito humano fundamental, mas como um serviço a ser regulado, gerido e, muitas vezes, privatizado (Dardot; Laval, 2016).

Entre 2003 e 2010, nos dois mandatos do Governo Lula, ocorreram avanços significativos na política educacional brasileira, especialmente no Ensino Superior, com iniciativas voltadas à inclusão educacional. Um dos principais marcos foi o Programa Incluir, instituído em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Esse programa visava à criação, estruturação e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esses núcleos tinham como metas principais a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, pragmáticas e comunicacionais, promovendo um ambiente mais acessível para estudantes com deficiência.

O Programa Incluir (2005-2011) influenciou profundamente as políticas institucionais das universidades brasileiras. Seu objetivo central era fomentar a criação ou a reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, buscando eliminar barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, além de apoiar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Os projetos das universidades eram submetidos por meio de chamadas públicas realizadas pela SEESP e pela SESu. Para serem contempladas, as instituições deveriam cumprir rigorosamente as exigências dos editais, que incluíam medidas como adequação arquitetônica (sanitários acessíveis, alargamento de portas e vias de acesso), aquisição de mobiliário acessível e formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. O primeiro edital, lançado em 2005 com um orçamento de R\$ 1.000.000,00, recebeu 33 propostas de universidades de diferentes regiões do país, mas apenas 13 foram selecionadas pela comissão avaliadora, conforme listado abaixo.

Quadro 3¹⁵ – Projetos propostos pelas universidades federais realizados pelas secretarias de Educação Superior (SESu/MEC) e de Educação Especial (Seesp/MEC)

¹⁵ [DESCRIÇÃO DO QUADRO 3]: O quadro apresenta uma lista de 13 projetos contemplados por diversas universidades federais brasileiras, com o objetivo de promover a inclusão e a acessibilidade para estudantes com

INSTITUIÇÃO	PROJETOS
FURG	Inclusão, acessibilidade e permanência: ações afirmativas para estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior.
UFBA	Acessibilidade sem barreiras.
UFC	UFC Inclui.
UFJF	Acessibilidade na Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFPA	Modernização da seção BRAILLE da biblioteca central da Universidade Federal do Pará.
UFPI	Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária.
UFPR	UFPR sem barreiras- Incluir com qualidade.
UFRGS	Possibilitando o acesso e permanência dos alunos com deficiências visuais.
UFRPE	Na biblioteca central da UFRPE, tempo de incluir e potencializar os usuários especiais.
UFRR	Programa Incluir da Universidade Federal de Roraima.
UFSCar	Barreiras arquitetônicas nos espaços universitários.
UFU	A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos.
UnB	Acessibilidade à informação e à cultura para as Pessoas com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MEC (2024).

Nesse sentido, o quadro demonstra um esforço conjunto das universidades federais e do MEC para promover a inclusão e acessibilidade no ensino superior. Os projetos abrangem uma variedade de temas e demonstram um compromisso com a criação de um ambiente universitário mais inclusivo para estudantes com necessidades especiais. Tratando especificamente da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que integra o objeto desta pesquisa, a

necessidades especiais no ensino superior. Os projetos foram realizados em colaboração com as Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC). O destaque do quadro é o nome da instituição e o respectivo projeto: na primeira linha, a instituição FURG com o projeto “Inclusão, acessibilidade e permanência: ações afirmativas para estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior”; segunda linha, UFBA, com o projeto “Acessibilidade sem barreiras”; terceira linha, UFC, com o projeto “UFC Inclui”; quarta linha, UFJF, com o projeto “Acessibilidade na Universidade Federal de Juiz de Fora”; quinta linha, UFPA, com o projeto “Modernização da seção BRAILLE da biblioteca central da Universidade Federal do Pará”; sexta linha, UFPI, com o projeto “Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária”; sétima linha, UFPR, com o projeto “UFPR sem barreiras – Incluir com qualidade”; oitava linha, UFRGS, com o projeto “Possibilitando o acesso e permanência dos alunos com deficiências visuais”; nona linha, UFRPE, com o projeto “Na biblioteca central da UFRPE, tempo de incluir e potencializar os usuários especiais”; décima linha, UFRR, com o projeto “Programa Incluir da Universidade Federal de Roraima”; décima primeira, UFSCar, com o projeto “Barreiras arquitetônicas nos espaços universitários”; décima segunda, UFU, com o projeto “A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos”; e, na décima terceira linha, a UnB, com o projeto “Acessibilidade à informação e à cultura para as Pessoas com Deficiência”. Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MEC (2024).

instituição foi contemplada em 2005 com o projeto *Inclusão, acessibilidade e permanência: ações afirmativas para estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior*.

No ano de 2006, entre os 39 projetos submetidos, 28 foram selecionados, incluindo o projeto da FURG, intitulado *Acessibilidade, acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência no Ensino Superior*.

No edital de 2007, 38 instituições foram contempladas e a FURG participou com o projeto *Construindo Acessibilidade na FURG*, que também foi selecionado.

Entre 2008 e 2010, a FURG continuou sendo contemplada nos editais do Programa Incluir, demonstrando seu comprometimento contínuo com o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas à inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência.

O quadro a seguir apresenta os objetivos detalhados de cada edital do Programa Incluir no período de 2005 a 2010, evidenciando as metas específicas de cada iniciativa e os avanços alcançados no fortalecimento da inclusão educacional no Ensino Superior.

Quadro 4¹⁶ – Objetivos dos editais contemplados pelo programa Incluir - período de 2005 a 2009

EDITAL	OBJETIVOS
--------	-----------

¹⁶ **Descrição do Quadro 4:** O quadro detalha os objetivos dos editais do programa “Incluir” ao longo de cinco anos, apresentando a progressão e o aprofundamento das políticas para pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Está dividido em duas colunas na vertical e cinco linhas na horizontal. No Edital de 2005, os objetivos foram: promover ações de acessibilidade e adequação dos espaços universitários; adquirir equipamentos ou promover reformas estruturais para acessibilidade, adequadas à finalidade do edital. No Edital de 2006: as ações desenvolvidas pelo núcleo deveriam integrar e articular as 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. Entre os objetivos estavam: viabilizar ações para a implementação e o cumprimento dos requisitos legais, das disposições dos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, complementados pelas normas da ABNT NBR 9050/2004; apoiar e promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em instituições federais; organizar e implementar o plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/2006; e fomentar projetos voltados ao acesso e permanência de alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade. No Edital de 2007, os objetivos incluíram: apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra estudantes com deficiência; fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior; e implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Já no Edital de 2008, destacou-se a implantação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; a promoção de ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES; o fomento à criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade; e a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. No Edital de 2009, mantiveram-se os mesmos objetivos do edital anterior, reforçando a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, além de apoiar propostas nas instituições públicas para superar a discriminação. Em 2011, por intermédio da SECADI e da SESu, essa ação foi universalizada, atendendo a todas as IFES e induzindo o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada. Fonte: Martins (2022, p. 58).

2005	Promover ações de acessibilidade e adequação dos espaços universitários; adquirir equipamento ou promover reformas estruturais para a acessibilidade, adequadas à finalidade do Edital.
2006	<p>As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as 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.</p> <p>1.1. Viabilizar ações para a implementação e o cumprimento dos requisitos legais, das disposições dos Decretos Nº 5.296/02/12/2004 e Nº 5.626/ de 22 de dezembro de 2005, complementados pelas Normas da ABNT NBR 9050 de 2004.</p> <p>1.2. Apoiar e promover as ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiências em instituições federais. A organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES, em cumprimento ao Decreto Nº 5.773/0624;</p> <p>1.3. Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade.</p>
2007	<p>1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência</p> <p>1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior;</p> <p>1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.</p>
2008	<p>1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior;</p> <p>1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);</p> <p>1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas federais de Ensino Superior;</p> <p>1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.</p>
2009	<p>1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Superior;</p> <p>1.2. Promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência, nas Instituições Públicas de Educação Superior;</p> <p>1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Educação Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;</p> <p>1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação. Em 2011, por intermédio da SECADI e da SESu, esta ação foi universalizada atendendo a todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.</p>

Fonte: Martins (2022, p.58).

Em 2011, por intermédio da SECADI e SESu, esta ação do Programa Incluir foi universalizada atendendo a todas as IFEs, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. No mesmo ano, o Programa Incluir passou a integrar, o Plano Viver sem Limite, nos quais o Mec passou apoiar projetos das IFES, com o aporte de recurso financeiros, que estavam previstos na matriz orçamentaria das instituições federais, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na Educação Superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade (Brasil, 2013).

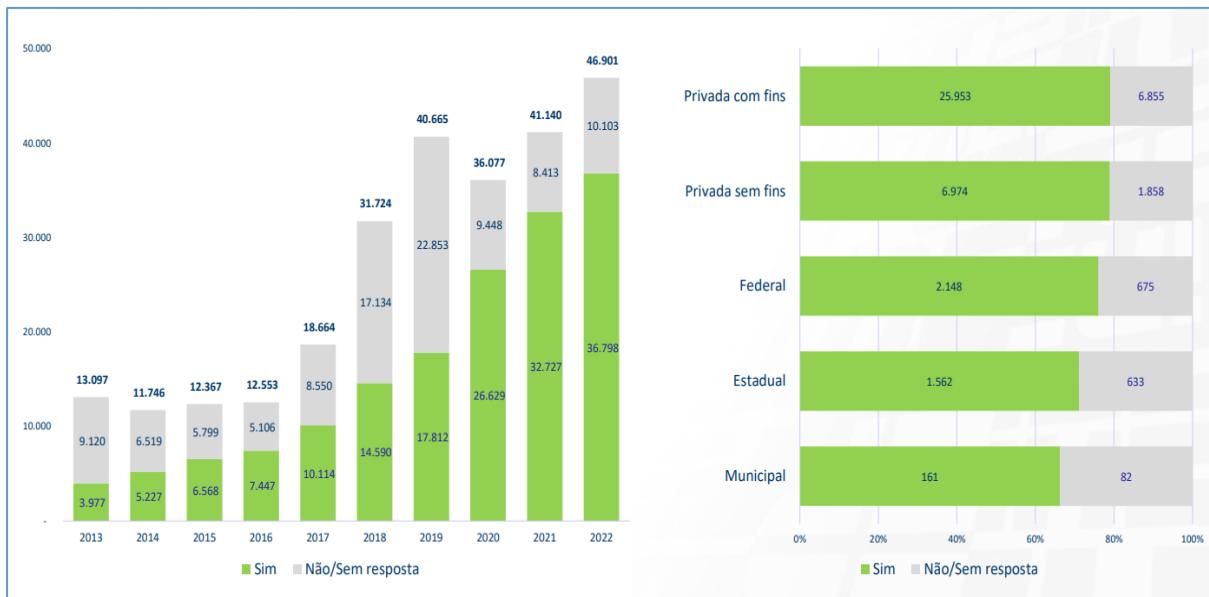
Já no tocante aos desdobramentos do programa, que a partir final de 2011 passou a integrar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência (Viver sem Limite) foi realizada uma pesquisa da legislação atual e foram consultados os sítios eletrônicos da Secretaria da Educação e das Instituições Federais de Ensino Superior que desenvolveram Núcleos de Acessibilidade (Rodrigues; Faria, 2017, p. 54-55).

A partir de 2012, O MEC por intermédio da SECADI e da SESu, passou a apoiar os projetos com aporte de recurso financeiro diretamente, nas matrizes orçamentarias das instituições nos quais deveriam estruturar suas ações com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programa de extensão, programa de pesquisa.

O gráfico a seguir contribui para visualizar a efetividade desses recursos que estão sendo implantados dentro dos espaços institucionais.

Gráfico 8¹⁷ – Número de instituições de oferta que oferecem condições de acessibilidade no Brasil de 2013-2023.

¹⁷ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 8]: O Gráfico 8 apresenta o número de instituições que oferecem condições de acessibilidade no Brasil entre os anos de 2013 e 2023. Ele compara o número de instituições que afirmam oferecer acessibilidade (“Sim”) com aquelas que não oferecem ou não responderam à pesquisa (“Não/Sem Resposta”). Além disso, o gráfico categoriza as instituições em cinco grupos: privadas com fins lucrativos, privadas sem fins lucrativos, federais, estaduais e municipais. Fonte: SNDP (2024).



Fonte: SNDP (2024)¹⁸.

De acordo com os dados em relação ao crescimento de acessibilidade, há um aumento significativo no número de instituições que oferecem acessibilidade ao longo dos anos, especialmente a partir de 2018, o que indica um avanço na inclusão e na preocupação com a acessibilidade no ensino brasileiro. Em relação às categorias das instituições privadas com fins lucrativos, apontam para um maior número absoluto de instituições que oferecem acessibilidade, mas também o maior número de instituições que não oferecem ou não responderam. Entre as instituições privadas sem fins lucrativos, seguem a mesma tendência das privadas com fins lucrativos, mas com números menores. As federais e estaduais apresentam um número relativamente alto de instituições com acessibilidade em comparação com as que não oferecem ou não responderam. As municipais têm o menor número absoluto de instituições com acessibilidade e o maior percentual de instituições que não oferecem ou não responderam. No que se refere ao percentual de acessibilidade, o gráfico da direita mostra a porcentagem de instituições que oferecem acessibilidade em cada categoria. As instituições federais e estaduais apresentam as maiores porcentagens, enquanto as municipais têm a menor.

À medida que o Estado cumpre seu papel como órgão mantenedor de políticas públicas, as instituições que fomentam a acessibilidade em seus respectivos espaços promovem inclusão

¹⁸ Secretaria Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Deficiência. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

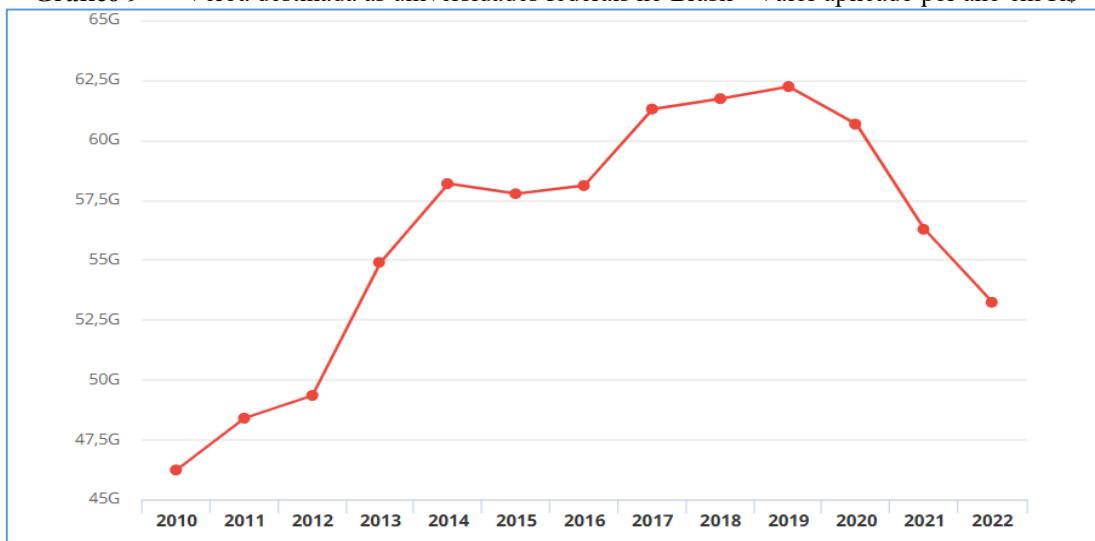
social, garantindo igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania para todas as pessoas, principalmente aquelas com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pelo Decreto de nº 7.234/10, por meio da Lei de nº 14.914 de 03 de julho no ano de 2024, e, com isso, ficou instituído a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. De acordo com o MEC, o programa contribui para viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, contribuindo para a melhoria acadêmica, a partir de medidas de combate a situações de repetência e evasão com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos. De acordo com o Art 1º no parágrafo § 1º, o PNAES será implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio. Entre suas áreas de atuação no artigo 5º do no parágrafo 1º, no item X, as ações deverão contemplar o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quanto aos recursos públicos, serão repassados para as instituições federais de ensino, nas quais deverão executar ações para a implementação de assistência estudantil.

No ano de 2019, com a chegada do governo Bolsonaro à Presidência da República, assistimos um retrocesso histórico no país, que manteve o ideário neoliberal e um crescente neoconservadorismo no país, com falas negacionistas à universidade e à ciência, retirando de forma efetiva recursos financeiros da educação básica à superior.

De acordo com os dados do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (Sou Ciência), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), os dados apontam que as instituições receberam R\$ 62,2 bilhões em 2019, enquanto em 2022, último ano da gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), os repasses caíram para R\$ 53,2 bilhões. O valor de 2022 é menor do que os R\$ 54,9 bilhões aplicados 10 anos atrás, quando o país tinha seis federais a menos. Em 2013, havia 63 instituições no Brasil, hoje são 69.

Gráfico 9¹⁹ – Verba destinada às universidades federais no Brasil - Valor aplicado por ano em R\$



Fonte: Sou ciência – Unifesp (2023).

Os investimentos voltados para obras e aquisição de equipamentos destinados ao ensino e à pesquisa apresentaram grande variação ao longo dos anos, com uma redução acentuada a partir de 2015. Há um aumento significativo na verba a partir de 2012, com um pico em 2019; em 2014, durante o governo Dilma Rousseff (PT), o montante aplicado atingiu R\$ 1,5 bilhão.

Com a chegada da pandemia do covid-19 em 2020, as aulas presenciais nas instituições foram suspensas, sendo substituídas por atividades remotas. Essa mudança evidenciou as desigualdades no acesso à educação, particularmente afetando estudantes beneficiados por políticas afirmativas, que enfrentaram dificuldades ainda mais acentuadas. Já em 2022, esse valor caiu drasticamente para R\$ 188,7 milhões, representando uma redução de 87,8%.

Em 2023, foi promulgado o Decreto nº 11.793, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, substituindo o Decreto nº 7.612/2011. Esse plano visa integrar e articular políticas, programas e ações que promovam a inclusão plena e equitativa das pessoas com deficiência. Entre as diretrizes estabelecidas no Artigo 2º, destacam-se:

- O combate ao capacitismo;
- O reconhecimento da participação social das pessoas com deficiência;
- A garantia de acesso equitativo a serviços e equipamentos públicos e privados;

¹⁹ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 9]: O gráfico apresenta a evolução da verba destinada às universidades federais no Brasil, em reais, no período de 2010 a 2022. O eixo vertical representa o valor aplicado em bilhões de reais (G), enquanto o eixo horizontal representa os anos. A linha do gráfico está na cor vermelha. Fonte: Sou Ciência - Unifesp (2023).

- A prevenção das causas da deficiência;
- O respeito à diversidade humana e a promoção da igualdade de oportunidades, com a adoção de adaptações razoáveis.

Essas iniciativas refletem o percurso legislativo que culminou na implantação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Contudo, a consolidação desses núcleos ainda representa um desafio significativo para a sociedade brasileira, especialmente em um contexto de desmonte dos serviços públicos e redução de investimentos na educação.

4. DAS POLÍTICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA FURG

Essa seção tem como objetivo contextualizar a Universidade Federal do Rio Grande, conhecendo um pouco da sua história, até os dias atuais, suas políticas afirmativas e a consolidação dos núcleos de acessibilidade. Reforçamos que todas as informações foram retiradas da página da instituição e do portal do Inep, uma vez que não conseguimos a coparticipação da instituição.

4.1. Contextualização do objeto: FURG

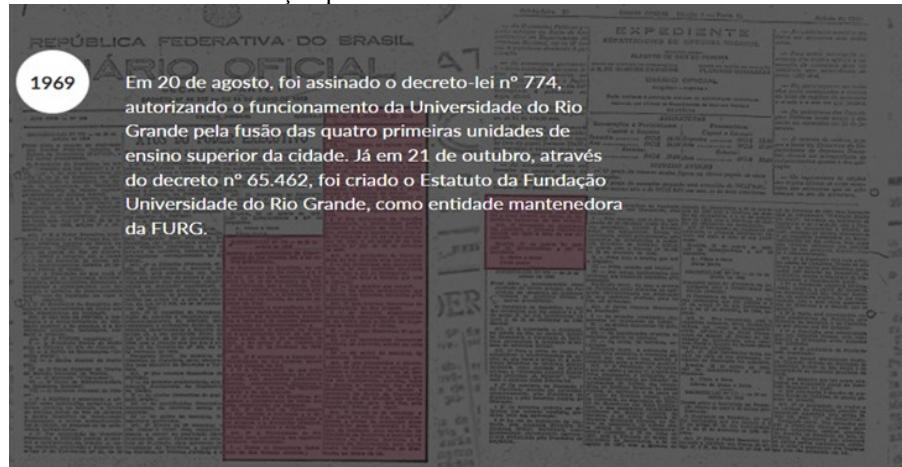
Figura 1²⁰ – Primeiras imagens da Instituição: Escola de Engenharia Industrial – 1955.



Fonte: FURG (2024).

²⁰ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 1]: A imagem retratada do ano 1955, com as primeiras imagens da criação da Instituição, com o nome Escola Superior do Rio Grande. Sendo essa o marco inicial, após 14 anos foi criada Universidade Federal do Rio Grande. A foto tem um fundo escuro, a imagem é da fachada de frente, contendo 7 janelas superiores e 6 janelas inferiores e uma porta entre as janelas inferiores. Do lado direito tem uma pequena árvore, em frente a porta uma árvore e ao lado esquerdo da árvore outra menor e um carro da época. Fonte: FURG (2024).

Figura 2²¹ – Decreto de autorização para o funcionamento da Universidade do Rio Grande – 1969.



Fonte: FURG (2024).

Figura 3²² – Visão oblíqua do espaço para a instalação do campo universitário CARREIROS – sede.



Fonte: FURG (2024).

²¹ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 2]: A foto é de uma página do Diário Oficial da República Federativa do Brasil, com cores brancas e rosa. A cor rosa destaca o dia 20 de agosto, quando foi assinado o decreto-lei nº 774, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande, que ocorreu através da fusão das quatro primeiras unidades de ensino superior da cidade. Em 21 de outubro, através do decreto nº 65.462, foi criado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como entidade mantenedora da FURG. Fonte: FURG (2024).

²² [DESCRIÇÃO DA FIGURA 3]: A imagem, datada de 1971, apresenta uma visão oblíqua onde a FURG recebe da Prefeitura Municipal uma área de 250 hectares para a implantação do campus universitário Carreiros. Fonte: FURG (2024).

Figura 4²³ – Fundado em 1971, o Campus Carreiros é a sede da FURG e está localizado em Rio Grande.



Fonte: FURG (2024).

Figura 5²⁴ – Localização geográfica da FURG no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: FURG (2024).

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é uma entidade de natureza pública, gratuita, integrante da Administração Federal Indireta, com sede na cidade de Rio Grande, no

²³ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 4]: Imagem oblíqua colorida, datada de 1971, apresentando imagens aéreas do Campus Carreiros, localizado no Rio Grande, sede da FURG. Fonte: FURG (2024).

²⁴ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 5]: A figura apresenta a cor verde ao fundo, com o mapa do Rio Grande do Sul contendo as bordas pretas e o preenchimento na cor branca. Ainda em branco, a seguinte chamada: “Confira onde a FURG faz história”. Traz os nomes dos campi e uma seta ligando cada campus ao mapa, demonstrando a localização dos campi de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Rio Grande e Santa Vitória do Palmar. Fonte: FURG (2024).

estado do Rio Grande do Sul. Foi autorizada para funcionar nos termos do Decreto- Lei nº 774, de 20/08/69, e instituída pelo Decreto nº 65.462, de 21/10/69, com a denominação de Fundação Universidade do Rio Grande. É uma entidade destinada à promoção do ensino superior e médio de educação profissional, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A Universidade Federal do Rio Grande, dentro do seu processo de expansão associado ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, lançado pelo governo federal no ano de 2007, por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril, criou três novos *campi* situados nos municípios de Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha.

As informações sobre todo a historicidade das instituições, documentos, fotos e legislações podem ser acessados por meio do Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos - NUME, no portal da instituição. A estrutura da FURG é de multicampi: além da Sede em Carreiros, estende sua atuação para as cidades de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar. As imagens são dos seus campis.

Figura 6²⁵ - Campus Santo Antônio da Patrulha.



Fonte: FURG (2024).

O campus Santo Antônio da Patrulha, localizado a aproximadamente 70 km de Porto Alegre, na cidade de Santo Antônio da Patrulha, iniciou suas atividades em 2009. Nesse ano, foram oferecidos os cursos de Engenharia Agroindustrial - Indústrias Alimentícias e Engenharia Agroindustrial - Agroquímica, ambos vinculados à Escola de Química e Alimentos (EQA).

²⁵ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 6]: Foto oblíqua da FURG retrata o Campus Santo Antônio da Patrulha, com predominância das cores salmão e branca. No lado direito, a fachada apresenta janelas e um meio-mastro, com uma árvore ao fundo. À esquerda, há um coqueiro e, ao lado esquerdo do coqueiro, o nome da instituição em letras grandes. Na parte superior da imagem, aparece o símbolo da FURG. Fonte: FURG (2024).

Figura 7²⁶ – Campus Santa Vitória do Palmar.



Fonte: FURG (2024).

Situado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai, o Campus de Santa Vitória do Palmar dedica-se à oferta de cursos voltados para as particularidades e demandas das regiões de fronteira, promovendo a produção de conhecimento e o desenvolvimento alinhado às vocações locais. Com uma infraestrutura composta por 12 salas de aula, 4 laboratórios de pesquisa e uma biblioteca setorial, o campus dispõe de recursos adequados para a formação acadêmica nos cursos de graduação em Hotelaria, Turismo, Comércio Exterior, Relações Internacionais e Tecnologia em Eventos.

Figura 8²⁷ – Campus São Lourenço do Sul



Fonte: FURG (2024).

²⁶ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 7]: Imagem da área na posição vertical. Na parte superior, observa-se o telhado e, logo abaixo, o nome “Universidade Federal do Rio Grande – Campus Santa Vitória do Palmar”. À frente do campus, uma pessoa caminha com uma mochila nas costas. Em frente ao imóvel, há um espaço externo gramado, composto por três árvores: uma pequena no canto esquerdo, outra pequena ao centro e, à direita, uma árvore de grande porte. O local destinado à circulação de pedestres é sinalizado com piso tátil. Fonte: FURG (2024).

²⁷ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 8]: Imagem oblíqua de baixo para cima. À esquerda, observam-se três mastros em frente à fachada da FURG, e uma árvore. À direita, aparece a copa de uma árvore. A fachada da FURG tem destaque para o Campus São Lourenço, com o símbolo da instituição, letras grandes em alumínio e coloração salmão. No centro superior da imagem, há um refletor. Fonte: FURG (2024).

O Campus de São Lourenço do Sul iniciou suas atividades em 2010, com a implantação do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, vinculado ao Instituto de Oceanografia (IO). Localizado em uma região cuja principal atividade econômica é a agropecuária, o campus tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento sustentável da área, promovendo ações que incentivem a produção regional e respeitem as especificidades locais.

4.2. Entrada na Instituição

Conforme as informações disponíveis no site oficial, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) oferece anualmente mais de 2.900 vagas distribuídas em 70 cursos de graduação, nos campi de Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar, além dos polos de Educação à Distância. Os cursos são ofertados nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, abrangendo todas as grandes áreas do conhecimento e com turnos integral, diurno ou noturno.

O ingresso nos cursos de graduação da FURG ocorre por meio de diferentes processos seletivos, organizados e gerenciados pela Comissão Permanente do Processo Seletivo (COPERSE). A FURG adota diversas formas de seleção, incluindo:

- **Sistema de Seleção Unificada (SiSU);**

Sendo esse o principal processo seletivo da FURG, oferecendo vagas para os cursos de graduação presencial em todos os campi da universidade. Esse processo considera exclusivamente as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

- **Processo Seletivo Próprio (FURG);**

Esse processo oferta aproximadamente 300 vagas anualmente e são destinadas ao ingresso de graduação nos campi Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar. A seleção é feita através de provas de avaliação de conhecimentos, mediante a realização de prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório e classificatório para todos os cursos.

- **Processos específicos para estudantes indígenas, quilombolas, transgêneros;**

Indígenas - são especificamente para candidatos aldeados pertencentes a comunidades indígenas no território nacional que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, ou que

possam comprovar recebimento de bolsas integral em escola particular e que não possuem Ensino Superior completo. As vagas são oferecidas conforme a liderança e a demanda.

Quilombolas - destina-se exclusivamente a candidatos que são remanescentes de comunidades quilombolas no território nacional que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas ou que comprovem o recebimento de bolsa integral em escola particular e que não possuam Ensino Superior completo.

Transgêneros - compreendidas as mulheres trans, as travestis e os homens trans que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas ou que comprovem o recebimento de bolsa integral em escola particular e que não possuam Ensino Superior completo.

Todos estão integrados as políticas do Programa de Ações Afirmativas - PROAAF da FURG, são reservadas 10 vagas por curso de graduação presenciais da FURG; a seleção das(os) estudantes a essas vagas ocorrem mediante a realização de prova de caráter eliminatório e classificatório; as avaliações são de conhecimentos, com a realização de prova de redação em língua portuguesa, entrega de memorial descritivo e entrevista.

- **Processo específico para cursos em Educação a Distância (EaD);**

Direcionado aos estudantes ingressos em curso de graduação a distância, sendo ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o processo ocorre mediante a realização de prova de caráter eliminatório e classificatório, as avaliações são de conhecimentos, com a realização de prova de redação em língua portuguesa. Esse programa adota também 5% de vagas a estudantes com deficiência com base da Lei 14.723 de 2023 , na modalidade de ampla concorrência, por turno e curso, independentemente da renda ou de ter frequentado escola pública. Além disso, há a reserva de vagas em cursos de licenciatura para formação de professores que estejam em exercício na educação básica.

- **Processo específico para licenciatura em educação no campo;**

São específicos para estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza e Ciência Agrárias da FURG. O curso visa a formação de educadores para atuação na Educação Básica, especificamente para os anos finais do Ensino Médio em escolas do campo. Tendo como proposta formar educadores atuante na Gestão de Processos Educativos Escolares e na Gestão de processos Educativos junto às comunidades, são ofertadas 30 vagas e seleção das vagas ocorre da mesma forma dos outros processos.

- **Processo Seletivo de Vagas Ociosas (PSVO);**

Esse processo é destinado ao preenchimento de vagas que não foram ocupadas nos cursos presenciais de graduação da instituição. A seleção dos candidatos através do quantitativo de aproveitamento em disciplinas e/ou semestres curricular no curso pretendido, no qual a avaliação é realizada através da análise dos conteúdos programáticos das disciplinas. As vagas são ofertadas por meio de Edital interno ao curso, na modalidade de mudança de curso. Em edital externo, as vagas são ofertadas nas modalidades de Portadores de Diploma de Graduação, Reingresso e Transferência. A reserva de vagas corre da mesma forma que em outros cursos.

- **Processo seletivo de vagas complementares (FURG);**

Esse processo é destinado ao preenchimento de vagas oriundas dos editais anteriores (lançados por SISU e Prouni) que não foram ocupadas durante o chamamento e/ou que não tem candidatos na lista de espera. A seleção é feita exclusivamente através das notas do Enem.

- **Processo seletivo Específico Simplificado (FURG);**

Destinado a candidatos oriundo dos editais lançados no primeiro semestre letivo e que não foram ocupadas(SISU e Complementares), considerando exclusivamente as notas do Exame |Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ressaltamos que todos esses processos adotam a reserva de vagas para estudantes egressas (os) de escolas públicas, como também cotas específicas para estudantes de baixa renda, negros (as), indígenas, quilombolas e com deficiência, com base na Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023. Pelo Programa de Ações Afirmativas - PROAAf da FURG, é reservado 5% das vagas da modalidade ampla concorrência por curso e turnos para as candidatas e os candidatos com deficiência, independentemente da renda e ter cursado ensino médio integralmente em escola pública.

4.3. Políticas Estudantis – PRAE

As Politicais Estudantis nas quais serão descritas apresentam os programas nos quais o PRAE tem uma atuação direta na instituição. Buscando apoiar de forma institucional através

das políticas afirmativas dentro da FURG, principalmente aos estudantes com vulnerabilidade social.

Figura 9²⁸ – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.



Fonte: FURG (2024).

Figura 10²⁹ – Programas de apoio estudantil da FURG.



Fonte: FURG (2024).

As Coordenações de Atenção ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) são compostas por equipes multidisciplinares, que asseguram aos discentes de todos

²⁸ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 9]: Figura com modelo de um retângulo. Do lado direito, encontra-se o símbolo da PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com todas as letras em maiúsculas na cor preta. Do lado esquerdo, há seis mãos com cores amarela, vermelha e marrom. Fonte: FURG (2024).

²⁹ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 10]: A figura destaca os programas de apoio estudantil da FURG. Ela tem formato de um retângulo, com seis imagens de diferentes programas na parte superior, seguindo a respectiva ordem: “PALESTRA INSERÇÃO UNIVERSITÁRIA 2024”, “GUIA ACADÊMICO”, “CALENDÁRIO UNIVERSITÁRIO”, “CURSO PERMANENTE (atividades extracurriculares)”, “ACOLHIDA AO ESTUDANTE CALOURO” e “RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO”. Todas as imagens possuem fundos nas cores azul-escuro e branco e apresentam estudantes. Na parte inferior, há três imagens: na cor laranja, com destaque para o “PROGRAMA DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – PAENE”; na cor vermelha, “ACOMPANHAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE”; e na cor azul, “PROGRAMAS E PROJETOS DA DIRETORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL”. Fonte: FURG (2024).

os campi o acesso às políticas e programas institucionais de assistência e desenvolvimento estudantil. A Assistência Estudantil tem como objetivo principal apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, promovendo o acesso e a permanência na universidade. Essa assistência é operacionalizada por meio de ações preventivas, voltadas à redução da evasão e da repetência, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Ademais, busca-se minimizar desigualdades sociais, fomentar a inclusão, ampliar a formação acadêmica e humana, incentivar a produção de conhecimento e aprimorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos estudantes.

A Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) tem como missão ampliar, qualificar e democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. Suas atividades são realizadas por meio de duas coordenações:

1. Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte Estudantil (CAATE): responsável pela gestão dos auxílios de alimentação, transporte e moradia, além de supervisionar os serviços prestados pelos restaurantes universitários e administrar as Casas do Estudante Universitário;
2. Coordenação de Bem-Viver Universitário (CBVU): atua na promoção da saúde e bem-estar dos estudantes, oferecendo acolhimento psicológico, atividades artístico-culturais, desportivas e de integração. Também é responsável por iniciativas como o empréstimo de redes e bicicletas nos campi e pela organização de solenidades públicas de outorga de grau.

A Diretoria de Desenvolvimento do Estudante (DIDES) foca no desenvolvimento integral dos estudantes, qualificando a permanência acadêmica e reduzindo a evasão escolar. Essa diretoria organiza suas ações por meio de três coordenações:

1. Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do Estudante (CODAFE): Encarregada da gestão de políticas relacionadas a estágios, bolsas, auxílios, convênios e ações de formação ampliada;
2. Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE): Visa aprimorar a interação entre ensino e aprendizagem, considerando aspectos pedagógicos, políticos e epistemológicos;

3. Coordenação de Serviço Social (CORDSS): composta por profissionais da área de Serviço Social, coordena e executa as políticas de ações afirmativas; além de atuar junto às pessoas com deficiência, necessidades específicas, estudantes transgênero e comunidades tradicionais. Também realiza avaliações socioeconômicas para a concessão de auxílios estudantis, por meio de editais específicos.

Além disso, a FURG oferece o Subprograma de Assistência Básica, que contempla os seguintes auxílios:

1. Auxílio Alimentação: valor de R\$ 300,00, destinado aos estudantes dos campi de São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha. No Campus Carreiros, os discentes têm acesso ao Restaurante Universitário (RU);
2. Auxílio Moradia: concedido mensalmente para estudantes provenientes de regiões onde não há Casas do Estudante Universitário (CEU);
3. Auxílio Transporte: disponibilizado aos discentes dos campi de São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha;
4. Auxílio Permanência: pago mensalmente durante o ano letivo aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente comprovada;
5. Auxílio Infância: oferecido aos estudantes responsáveis legais por filhos com idade de até 6 anos.

Essas iniciativas visam garantir a inclusão social, fortalecer a permanência estudantil e promover o desenvolvimento pleno e equitativo no ambiente acadêmico.

Figura 11³⁰ – Modelos de Moradias da FURG.



Fonte: FURG (2024).

A FURG conta com um total de oito Casas do Estudante Universitário (CEUs) localizadas no município de Rio Grande, além de unidades em Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha. Essas estruturas oferecem vagas de moradia para estudantes provenientes de outras cidades. Nos campi onde não há CEUs ou quando as vagas existentes não atendem à demanda, a universidade disponibiliza um auxílio financeiro mensal, garantindo o suporte necessário para a permanência estudantil.

4.4. Histórico das Políticas Afirmativas

Figura 12³¹ – Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade.



Fonte: FURG (2024).

³⁰ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 11]: A figura apresenta os modelos de moradias da FURG. O modelo em bloco é composto pelo térreo e dois pavimentos superiores, pintado com cores claras. A fachada contém 21 janelas e uma porta na parte frontal. Na lateral esquerda do imóvel, há três janelas. À esquerda da figura, observa-se uma área arborizada e, em frente ao edifício, um espaço cimentado. No lado esquerdo, há uma estrutura de formato redondo coberta por grama. Fonte: FURG (2024).

³¹ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 12]: Figura em formato retangular, composta pela palavra “CAID” escrita em letras pretas. Abaixo, encontra-se a descrição: Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades. Fonte: FURG (2024).

A Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade (CAID)³², instituída em 2021, tem como compromisso desenvolver e fortalecer políticas institucionais voltadas à articulação de ações transversais integradas ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão e à convivência. Essas iniciativas têm como objetivo promover a equidade no ambiente universitário, mediante a criação e a implementação de políticas e programas que viabilizem o acesso, a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência, bem como de indivíduos que enfrentam discriminação em razão de orientação sexual, religião, gênero ou outros fatores relacionados a questões geracionais e étnico-raciais.

A CAID é responsável por coordenar processos formativos destinados ao reconhecimento da diversidade como patrimônio humano, cultural e social. Sua missão também engloba a articulação e transversalização das políticas de ações afirmativas, inclusão e acessibilidade, promovendo a valorização das diversidades e o enfrentamento de violências nos diferentes órgãos da FURG. Essa atuação abrange especialmente as áreas de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão de pessoas.

Dentre os diversos espaços de convivência que a CAID busca tornar mais inclusivos, destaca-se o restaurante universitário (doravante RU). A partir de 2024, em conformidade com a Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023, o RU passou a adotar atendimento prioritário para os seguintes grupos:

- Pessoas com deficiência;
- Idosos a partir de 60 anos;
- Gestantes;
- Lactantes;
- Crianças de colo;
- Pessoas obesas;
- Autistas;
- Pessoas com mobilidade reduzida;
- Dadores de sangue.

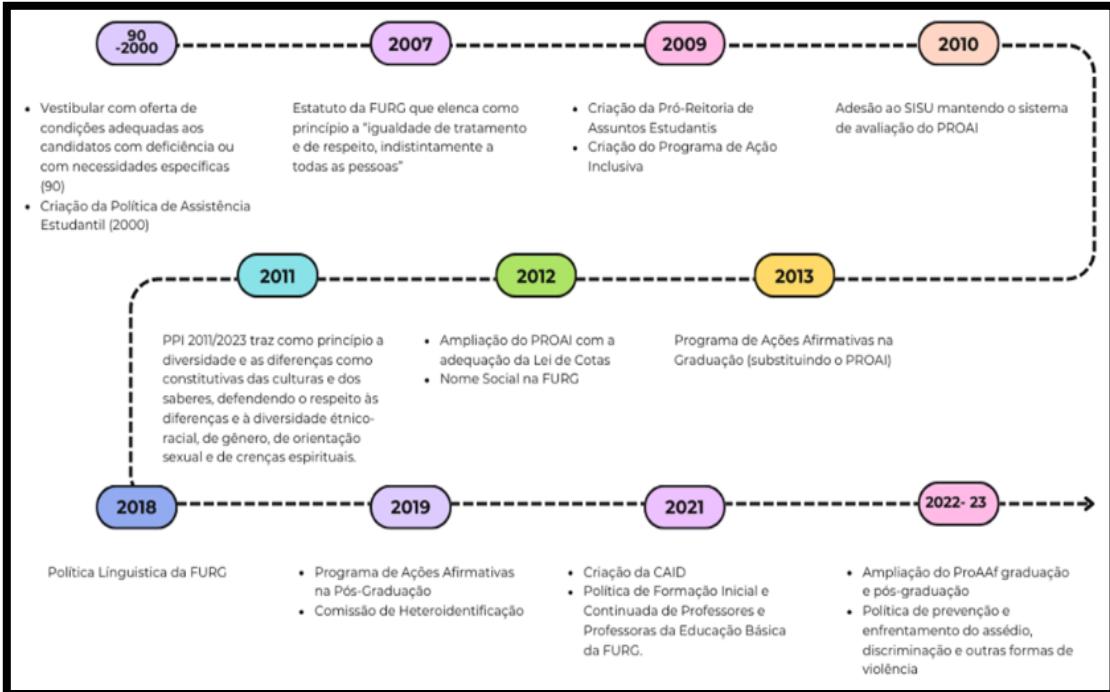
As medidas de equidade implementadas incluem atendimento prioritário nos caixas dos restaurantes universitários, além de assentos reservados, devidamente identificados, destinados aos estudantes pertencentes aos grupos mencionados. Adicionalmente, os bolsistas de interação

³² Fonte: Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Disponível em: <<https://caid.furg.br/>>.

no ambiente universitário, que oferecem suporte nas atividades realizadas por acadêmicos com deficiência ou necessidades específicas, também são integrados a esse processo, assegurando que as ações de inclusão se estendam a todos os contextos acadêmicos da FURG.

4.5. Linha do Tempo das Ações Afirmativas na FURG

Quadro 5³³ – Ações afirmativas na história da FURG.



Fonte: FURG (2024).

³³ [DESCRIÇÃO DO QUADRO 5]: O quadro, com formato retangular, apresenta a linha do tempo das políticas afirmativas desenvolvidas pela FURG. No período entre 1990 e 2000, destaca-se a realização do vestibular com oferta de condições adequadas para candidatos com deficiência ou com necessidades específicas (1990), seguido pela criação da Política de Assistência Estudantil (2000). Em 2007, o Estatuto da FURG passou a estabelecer como princípio a "igualdade de tratamento e de respeito, indistintamente a todas as pessoas". Em 2009, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), bem como o Programa de Ação Inclusiva (PROAI). Já em 2010, a Universidade aderiu ao SISU, mantendo o sistema de avaliação do PROAI. No ano de 2011, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI 2011/2023) incorporou como princípio a valorização da diversidade das culturas e saberes, com defesa explícita ao respeito às diferenças e à diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual e crenças espirituais. Em 2012, houve ampliação do PROAI com a adequação à Lei de Cotas e a introdução do uso do nome social na instituição. No ano seguinte, foi criado o Programa de Ações Afirmativas na Graduação, substituindo o PROAI. Em 2018, foi instituída a Política Linguística da FURG. Em 2019, a universidade passou a contar com o Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e com a Comissão de Heteroidentificação. Em 2021, foi criada a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades (CAID), além da implementação da Política de Formação Inicial e Continuada de Professores e Professoras da Educação Básica. Por fim, entre 2022 e 2023, destaca-se a ampliação do Programa de Ações Afirmativas (PROAAF) para a graduação e pós-graduação, bem como a criação da Política de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio, à Discriminação e a outras formas de violência. Fonte: FURG (2024).

Quadro 6³⁴ – Ações afirmativas implementadas na FURG.

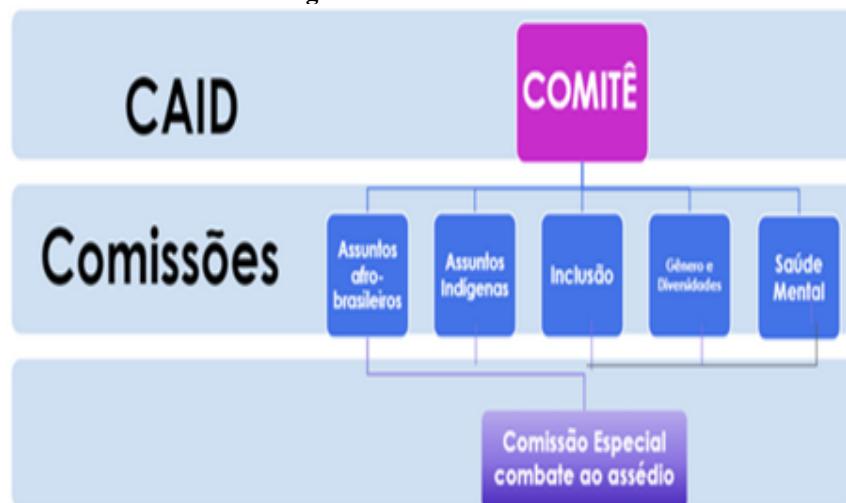
2000 – Política de Assistência Estudantil: Programa de Apoio Institucional ao Estudante da FURG (Resolução n.º 08/2000 - CONSUN)
2007 - O Estatuto da Universidade
2009 – Criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE
2009 - Criação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI
2010 - Resolução n.º 012/2010 - CONSUN - em 16 de julho de 2010
2011 - Projeto Político Institucional - PPI/FURG 2011/2023
2012 - Ampliação do PROAI
2012 - Nome Social - Del. 44/2012 - COEPEA (2013 - Procedimentos para solicitação do uso do nome social no âmbito da FURG)
2013 - Programa de Ações Afirmativas – PROAAF - graduação
2018 - Política Linguística da FURG
2019 - Plano de Desenvolvimento Institucional/ FURG - PDI 2019/2023:
2019 - Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (PROAAF-PG)
2019 - Instituição da Comissão de Heteroidentificação da FURG
2021 - Criação da Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades (CAID)
2021 - Política institucional de formação inicial e continuada de professores e professoras da educação básica da FURG.
2022 - Ampliação dos PROAAF graduação e pós-graduação para incluir pessoas transgênero.
2023 - Política de prevenção e enfrentamento do assédio, discriminação e outras formas de violência
2024 - Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG
2024 - Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Fonte: FURG (2024).

³⁴ [DESCRÍÇÃO DO QUADRO 6]: O quadro, em formato de quadrado, descreve as ações afirmativas implementadas na FURG. Ano de 2000 – Política de Assistência Estudantil: Programa de Apoio Institucional ao Estudante da FURG (Resolução nº 08/2000-CONSUN). Ano de 2007: o Estatuto da Universidade. Ano de 2009: criação do Programa de Ação Inclusiva – PRAE e criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. Ano de 2010: Resolução nº 012/2010-CONSUN – em 16 de julho de 2010. Ano de 2011: Projeto Político Pedagógico Institucional – PPI/FURG 2011/2023. Ano de 2012 – ampliação do PROAI e nome social – DEL 044/2012-COEPEA (2013 – procedimentos para solicitação do uso do nome social no âmbito da FURG). Ano de 2013 – Programa de Ações Afirmativas – PROAAF – Graduação. Ano de 2018: Política Linguística da FURG. Ano de 2019: Plano de Desenvolvimento Institucional/FURG – PDI 2019/2023 e Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (PROAAF-PG), instituição da Comissão de Heteroidentificação da FURG. No ano de 2021: criação da Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade (CAID) e Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores e Professoras da Educação Básica da FURG. Ano de 2022: ampliação dos PROAAF – Graduação e Pós-Graduação – para incluir pessoas transgênero. Ano de 2023: Política de Prevenção e Enfrentamento do Assédio, Discriminação e Outras Formas de Violência. Ano de 2024: Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Fonte: FURG (2024).

4.6. Composição da CAID: Comitê e Comissões

Figura 13³⁵ – CAID FURG.



Fonte: FURG (2024).

O comitê da CAID tem funções propositivas e consultivas, com as seguintes atribuições:

- Propor a Política de Ações Afirmativas da FURG e suas normas específicas;
- Propor medidas de prevenção em relação a condutas abusivas e discriminatórias;
- Orientar a unidades administrativas nas políticas afirmativas;
- Articular e promover ações em relação à saúde mental na universidade, promovendo um ambiente acolhedor , com vistas a qualidade de vida dentro da universidade.

O comitê será composto por: 01 Vice-reitor, 01 CAID, 02 Pró-reitorias (PROGEP e PRAE), 01 SITC, 10 representantes das cinco comissões temáticas, 01 APROFURG, 01 DCE. As comissões devem ser compostas no mínimo por 05 membros: pelo menos 2 docentes, 02 TAEs e 01 estudante. Devendo ser observado a representação de todos os campi.

³⁵ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 13]: A figura apresenta um organograma com a composição da CAID. Estrutura comitê, acompanhada com as comissões em seus campos de atuação, com cores azuis, sendo: Assuntos Afro-brasileiros, Assuntos Indígenas, Inclusão, Gênero e Diversidade e Saúde Mental. Todas essas comissões são acompanhadas pela Comissão Especial de Combate ao Assédio. Fonte: FURG (2024).

4.7. Comissão de Acessibilidade

Figura 14³⁶ – Comissão FURG de Acessibilidade e Inclusão.



Fonte: FURG (2024).

4.8. Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas

Figura 15³⁷ – PAENE FURG.



Fonte: FURG (2024).

³⁶ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 14]: A figura retrata a Comissão de Acessibilidade e Inclusão. Do lado esquerdo, são apresentadas imagens de acessibilidade, com a seguinte frase: “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire) e, no final, com o símbolo da CAID. Ao lado, a Portaria nº 637/2024, que institui a comissão, sendo composta por: Kamila Lockmann – IE (representante da comissão), Adriana Borges de Campos Moraes – Reitoria, Bianca Cunha – PRAE, Bruna da Cruz Schneid – SLS, Cristiane Lima Terra – ILA, Leticia do Amaral Burlamaqui – PRAE, Renato Duro Dias – Reitoria, Sirlei Nadia Schirmer – PRAE, Vanessa Andina Teixeira – ICHI, Vanise dos Santos Gomes – IE, Verena Schmidt Baldoni – PROINFRA, Vithoria Medeiros Garcia – discente. Fonte: FURG (2024).

³⁷ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 15]: A figura, em formato de um retângulo com cor no fundo laranja, descreve com letras grandes pretas a palavra em destaque PAENE – Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas. Na letra A da palavra que forma PAENE, tem uma imagem sobreposta de 4 pessoas com diferentes tipos de deficiência. Fonte: FURG (2024).

O Programa de Apoio aos estudantes com Necessidades Específicas (PAENE) foi criado no ano de 2009, tendo como objetivo garantir a acessibilidade e desenvolver condições adequadas à permanência dos estudantes com necessidades específicas na universidade. O PAENE é coordenado por uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, intérpretes de libras, assistente social, técnico em assuntos educacionais e psicólogo.

O Programa atua no apoio e acompanhamento pedagógico de bolsistas, que são alunos da graduação, e que desenvolvem atividades de permanência ou em acessibilidade nas modalidades digital, em sala de aula e/ou acompanhamento de estudantes com necessidades específicas no sentido de integrá-los no ambiente universitário.

Os estudantes que necessitam do programa devem acessar o programa nas modalidades que envolvem a Pessoa com Deficiência ou os estudantes que apresentam necessidades específicas, sendo temporárias ou permanentes e que venham comprometer sua acessibilidade no ambiente acadêmico, podendo ser presencial ou online. O aluno também poderá ter acesso a mais de uma bolsa, sendo esse vinculado ao seu tipo de necessidade.

Os bolsistas são acompanhados pelo programa em atividades pedagógicas, nas quais são atendidos em suas demandas administrativas e pedagógicas, acompanhamento por uma equipe multiprofissional, encontros períodos de formação, formação permanente pela plataforma Moodle e contato com o edital para PCD.

A seguir são apresentadas as modalidades de bolsa que são oferecidas pelo programa. Uma das modalidades é a Bolsa de integração digital. De acordo com a finalidade, acreditamos que esse tipo de bolsa foi oferecido principalmente no período da pandemia, uma vez que sua finalidade é atender os estudantes com deficiência e/ou necessidade específicas, permitindo que o estudante tenha acesso ao ambiente Virtual de Aprendizagem e na utilização de tecnologias digitais. Sendo essa bolsa mantida no retorno das atividades presenciais desde que seja comprovada a necessidade. Outra modalidade é a Bolsa de integração em sala de aula, que tem a finalidade de atender os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas em sala de aula, dando a oportunidade para que tenham acesso igualitário ao processo educativo. São exemplos desse trabalho: descrição da sala, dos colegas, cópia do material disponibilizado pelo professor e, ainda, relatar o desenvolvimento dos acontecimentos no transcurso da aula e orientação quanto à utilização de Tecnologias Assistivas. O bolsista de sala de aula apoiará, também, o acesso e o desenvolvimento de atividades na plataforma de aprendizagem Moodle, entre outros. Há também a Bolsa de interação no ambiente universitário, que tem por finalidade

oferecer apoio nas atividades realizadas pelos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas nos diferentes ambientes da universidade. O bolsista de ambiente universitário é responsável também, quando necessário, por promover a acessibilidade do material de estudo.

Os alunos da graduação para adentrar ao programa precisa realizar a inscrição por meio do edital de circulação interna da FURG, em Seleção de bolsista PAENE, as inscrições são realizadas no Sistema de Inscrições da FURG (site: <https://sinsc.furg.br/>), e esses editais são sempre lançados no início de cada ano letivo.

Para que o estudante da graduação possa atuar no programa, ele deve ter perfil para atuar junto com a pessoa com deficiência e/ou necessidade específicas, apresentar potencialidade para o acompanhamento, ser aluno do curso de graduação de modalidade presencial, ter disponibilidade para participar das reuniões, das formações e orientações na plataforma Moodle, e ter disponibilidade para atuar de 10h ou 20h semanais.

No site encontra-se algumas sugestões para a convivência com pessoas com deficiência, que serão descritas na integra.

SUGESTÕES PARA CONVIVÊNCIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

- Não faça de conta que a deficiência não existe. A deficiência é uma característica muito importante da pessoa e precisa ser considerada devidamente;
- A pessoa com deficiência é como todo mundo: pode ter dificuldade em algumas atividades e facilidade em outras;
- As pessoas com deficiência têm o direito de assumir responsabilidade por suas próprias decisões, podem e querem fazer isso;
- Quando quiser alguma informação de uma pessoa com deficiência, dirija-se diretamente a ela e não a seus acompanhantes ou intérpretes;
- Pergunte antes de ajudar. Sempre que quiser, ofereça ajuda. Sempre espere sua oferta ser aceita, antes de ajudar. Sempre pergunte qual é a forma mais adequada para ajudar;
- Não se ofenda se a oferta for recusada. Nem sempre as pessoas com deficiência precisam de ajuda;
- Se você não se sentir confortável ou seguro para fazer alguma coisa solicitada por uma pessoa com deficiência, procure outra pessoa que possa ajudar;
- Não exclua as pessoas com deficiência das atividades comunitárias. Estimule a participação e deixe que elas decidam como e se querem fazer;
- Trate as pessoas com deficiência de acordo com a sua faixa etária. Se for criança, trate como criança, se for jovem, trate como jovem;
- As pessoas com deficiência são pessoas como você. Têm os mesmos direitos, os mesmos sentimentos, os mesmos receios, os mesmos sonhos (CAID, 2024)³⁸.

³⁸ Fonte: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), "Comissão de Acessibilidade e Inclusão (CAID)", disponível em: <<https://caid.furg.br/>>.

Ao analisarmos toda essa estrutura, concordamos com Macedo (2017). A relação entre o estudante com deficiência e as instituições de Ensino Superior é de conhecimento e pertencimento. Nesse sentido, ele afirma ser

[...] necessário que o Núcleo desenvolva atividades que promovam um redimensionamento de concepções no âmbito institucional que sejam capazes de favorecer mudanças de posturas. E que estas venham se refletir na valorização das diferenças, na constituição da liberdade e da autonomia e no aprendizado mútuo, maximizando, dessa forma, o desenvolvimento acadêmico e social de todos (Macedo, 2017, p. 98).

Sendo assim, através de ações integradas e um compromisso institucional com a inclusão, esses programas podem contribuir para a democratização do Ensino Superior e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.9. Avaliação Institucional

A FURG, para melhorar sua atuação e planejar suas ações futuras, utiliza essa ferramenta para o diagnóstico e o retrato da instituição de um determinado período, buscando atender à Lei Federal nº 10.861 de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e, com isso, submete-se a processos de Avaliação Externa e de Avaliação Interna.

Figura 16³⁹ – Avaliação Institucional – Lei Nº 10.861/2004.

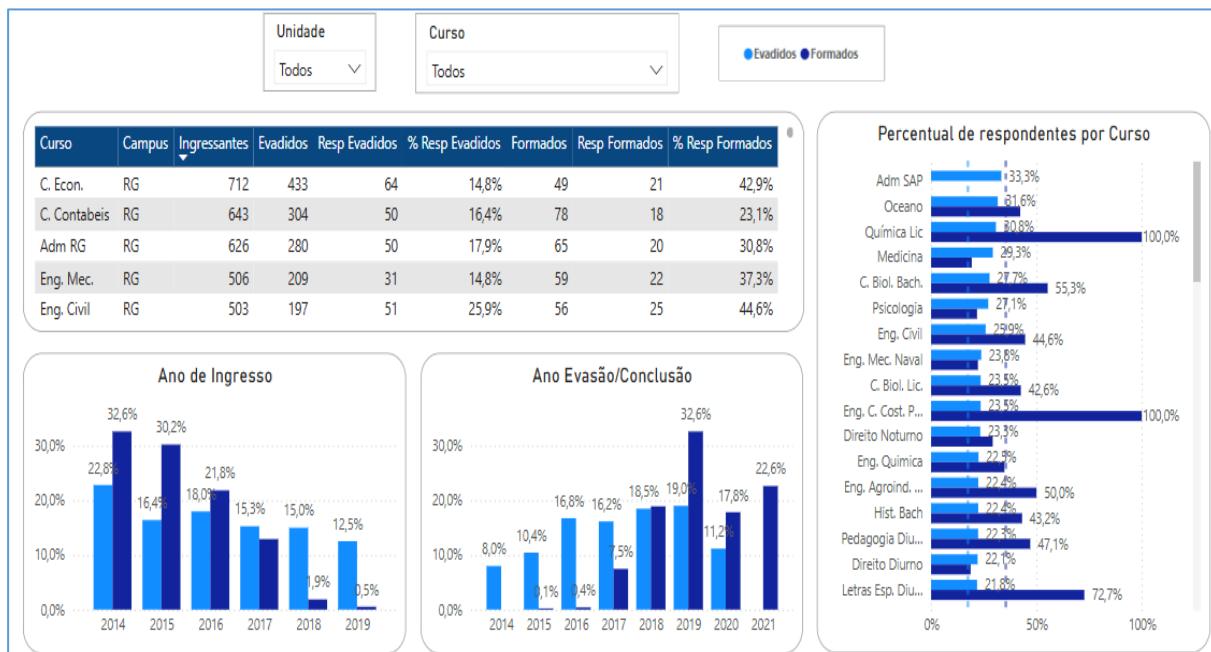


Fonte: FURG (2024).

³⁹ [DESCRÍÇÃO DA FIGURA 16]: A figura está em formato de organograma. No lado superior, com letras maiúsculas vermelhas, está o título "Avaliação Institucional, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – SINAES". Logo abaixo, uma seta de ponta dupla na horizontal liga o lado esquerdo, com o título "Avaliação Interna (Autoavaliação)", ao lado direito, que apresenta o título "Avaliação Externa". Na vertical, uma seta sai de "Avaliação Interna" e aponta para "Gestão da FURG (Planejamento)". Quatro setas saem de "Avaliação Externa" e apontam para as palavras "ENADE", "Visita In Loco", "Censo" e "Avaliação da CAPES", que são agrupadas sob o título "Gestão do Ensino Superior". Fonte: FURG (2024).

A abordagem em relação ao tema da avaliação institucional está sendo tratada na figura 16, em consonância com a Lei ° 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Assim, a FURG iniciou a efetivação das suas ações, promovendo uma ampla reflexão sobre as atividades acadêmicas e administrativas. No site da instituição, encontra-se todo o processo e os questionários com suas respostas. Dessa forma, ela busca alinhar suas ações no processo para construção do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atendendo de forma efetiva às demandas da sociedade, a partir dos seus processos de avaliação. Nos documentos estão contidas propostas para os núcleos de acessibilidade e o eixo da inclusão e diversidade será abordado posteriormente no trabalho.

Gráfico 10⁴⁰ – Pesquisa sobre evasão correspondente ao período de 2014-2019 com estudantes que ingressaram na FURG entre 2014 e 2019 e que evadiram ou se formaram dos seus cursos.

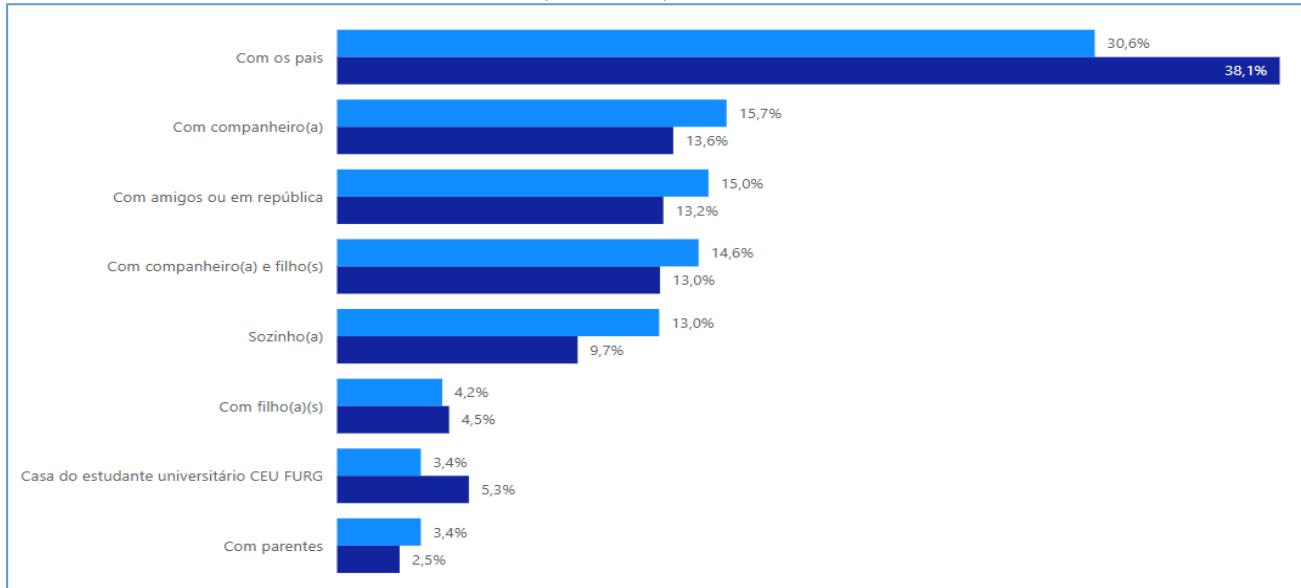


Fonte: FURG (2024).⁴¹

⁴⁰ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 10]: O gráfico apresenta uma pesquisa sobre a evasão de estudantes na FURG, correspondente ao período de 2014 a 2019, focando nos alunos que ingressaram entre esses anos e que, ou se formaram, ou evadiram de seus cursos. O gráfico utiliza duas cores para distinguir os grupos: azul escuro para os formados e azul claro para os evadidos. Ele fornece informações relevantes sobre as taxas de evasão e formação, permitindo à instituição identificar áreas que necessitam de atenção. As altas taxas de evasão, em particular, indicam a necessidade de medidas específicas para reduzir essa questão e melhorar a permanência dos estudantes. Fonte: FURG (2024).

⁴¹Fonte: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), "Pesquisa sobre Evasão", disponível em <<https://avaliacao.furg.br/PESQUISA-EVASAO/RESULTADOS-EVASAO>> (gráficos 10 ao 21).

Gráfico 11⁴² – Dados referentes à residência do(a) estudante no período em que permaneceu no curso (2014-2019).



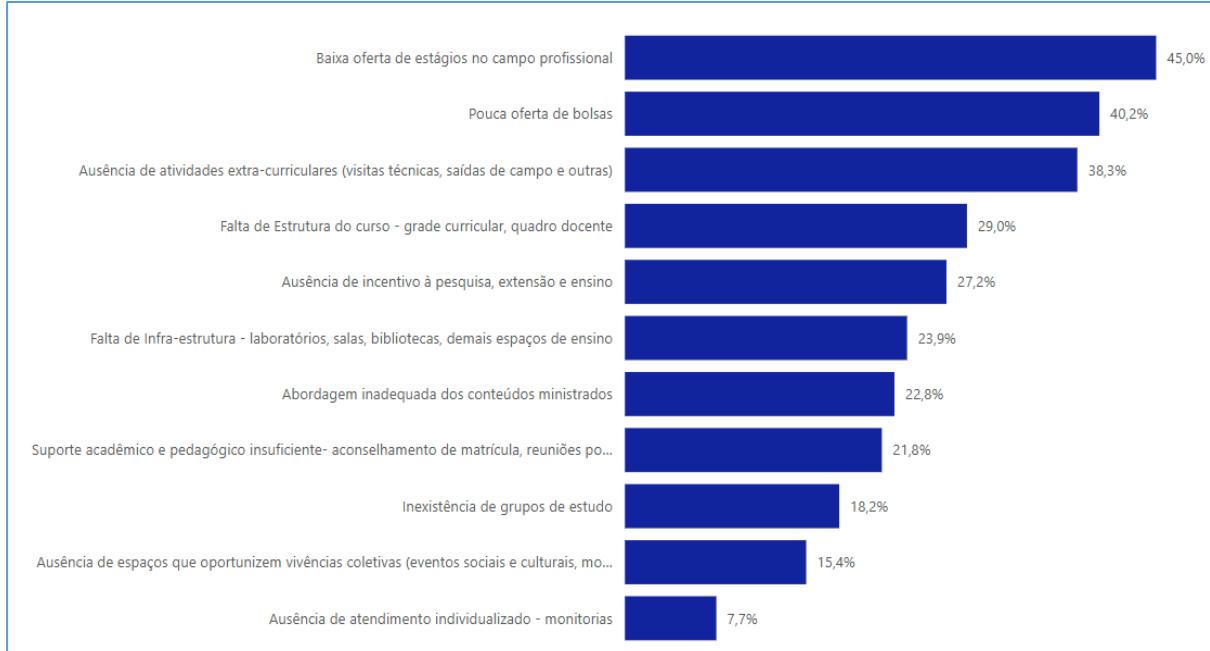
Fonte: FURG (2024).

O gráfico aponta que os estudantes que utilizavam a casa do estudante universitário CEU FURG, que faz parte de políticas afirmativas da FURG, os evadidos foram 3,4% e entre os formandos foram de 5,3%, apresentando uma baixa representatividade. Enquanto os alunos que moram com os pais os evadidos foram de 30,6%, e entre os formando que moram com os pais

⁴² [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 11]: O gráfico apresenta dados sobre a residência dos estudantes. No gráfico, são usadas cores azuis claras e azuis escuras na horizontal, sendo a azul clara para os alunos evadidos e a azul escura para os alunos formados. O quadro, de cima para baixo: Com parentes: azul claro 3,4% e azul escuro 2,5%; Casa do estudante universitário CEU FURG: azul claro 3,4% e azul escuro 5,3%; Com filho(a)(s): azul clara 4,2% e azul escuro 4,5%; Sozinho(a): azul clara 13,0% e azul escuro 9,7%; Com companheiro(a) e filho(s): azul claro 14,6%, azul escuro 13,0%; Com amigos ou em república: azul claro 15,0% e azul escuro 13,2%; Com companheiro(a): azul clara 15,7% e azul escuro 13,6%; Com os pais: azul claro 30,6% e azul escuro 38,1%. Fonte: FURG (2024).

são de 38,1%, indicando que morar com os pais é uma situação mais comum entre os respondentes, e apesar de terem uma rede de apoio, os evadidos são números consideráveis.

Gráfico 12⁴³ – Aspectos negativos destacados pelos formados (2014-2019).



Fonte: FURG (2024).

Os aspectos negativos mais destacados foram a baixa oferta dos estágios no campo profissional com 45%, indicando uma dificuldade em conseguir estágios relevantes para a área de formação. Outro aspecto negativo, com 40,2%, foi a falta de bolsa, sugerindo dificuldades financeiras para muitos estudantes durante o curso. E que nos induz a pensar que a FURG é consciente da problemática, através do Programa de Apoio aos estudantes com Necessidades Específicas (PAENE) em 2009, que tem como o objetivo de garantir a acessibilidade e desenvolver condições para auxiliar os estudantes com deficiência, foi também utilizado para responder pelas demandas de bolsas para os demais graduandos. Assim, ela utiliza o suporte

⁴³ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 12]: O gráfico apresenta aspectos negativos mencionados pelos formados da FURG no período de 2014-2019. Trata-se de um quadro de barras azuis, na posição horizontal, que mostra o percentual de formados que mencionam cada aspecto negativo. A ordem, de baixo para cima, é a seguinte: Ausência de atendimento individualizado - monitorias com 7,7%; Ausência de espaços que oportunizam vivências coletivas, inexistência de grupos de estudo com 18,2%; Suporte acadêmico e pedagógico insuficiente com 21,8%; Abordagem inadequada dos conteúdos ministrados com 22,8%; Falta de infraestrutura - laboratórios, salas, bibliotecas, demais espaços de ensino com 27,2%; Falta de estrutura do curso com 29,0%; Ausência de atividades extracurriculares com 38,3%; Pouca oferta de bolsas com 40,2%; Baixa oferta de estágios no campo profissional com 45%. Fonte: FURG (2024).

para as pessoas com deficiência, e através das bolsas e busca resolver problemas de evasão dos graduandos.

Gráfico 13⁴⁴ – Avaliação das disciplinas ofertadas (2014-2019).



Fonte: FURG (2024).

O gráfico 13 mostra que a maioria dos formandos tem uma avaliação positiva das disciplinas ofertadas pela FURG. Mas existem alguns aspectos que necessitam ser repensados quanto a relação entre teoria e prática. Além disso, é preciso rever a organização das aulas conforme as necessidades e as potencialidades dos estudantes. Por meio desses gráficos,

⁴⁴ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 13]: O gráfico 13 apresenta a avaliação das disciplinas ofertadas no período de 2014-2019, na posição horizontal, com base nas respostas dos formandos em azul escuro e evadidos em azul claro. Ele mostra a porcentagem de formandos que concordaram com diferentes afirmações sobre as disciplinas e o percentual dos evadidos que responderam. A primeira barra, de baixo para cima, apresenta o número de disciplinas ofertadas por semestre, considerado adequado para sua organização: 48,6% dos formandos responderam e os evadidos não responderam. A segunda barra representa a categoria "outros", com evadidos respondendo 5,9% e formandos 11,3%. A terceira barra, sobre a afirmação "As disciplinas não proporcionam encontros/contato com a prática de profissionais egressos", tem evadidos com 13,8% e formandos com 29,0%. A quarta barra, sobre "A organização das aulas não contempla sua necessidade e potencialidade de aprendizagem", apresenta 16,6% de evadidos e 19,5% de formandos. A quinta barra, sobre "As disciplinas não permitem uma interação com o campo de atuação desde o início do curso", tem 20,0% de evadidos e 30,8% de formandos. A sexta barra, sobre "As disciplinas proporcionam encontros/contato com a prática de profissionais egressos", mostra 23,7% de evadidos e 36,4% de formandos. A sétima barra, sobre "O número de disciplinas ofertadas por semestre foi além das suas condições de organização", tem 24,2% de evadidos e 23,6% de formandos. A oitava barra, sobre "A carga de atividades demandadas pelas disciplinas", apresenta 24,8% de evadidos e 7,7% de formandos. A última barra, sobre "A organização das aulas contempla suas necessidades e potencialidades de aprendizagem", tem 26,7% de evadidos e 40,7% de formandos. A disciplina permite uma interação maior com o campo de atuação desde o início do curso: 48,1% de evadidos e 48,9% de formandos. Fonte: FURG (2024).

entendemos sobre os programas que são oferecidos pela Pró-reitoria de assuntos estudantis (PRAE).

Gráfico 14⁴⁵ – Satisfação quanto ao curso no qual evadiu (2014-2019)



Fonte: FURG (2024).

Por meio dos gráficos 14 e 15, vemos como é fundamental que os estudantes tenham mais informações quanto aos seus cursos e conheçam a realidade da sua formação. Esse conhecimento reflete diretamente na satisfação do estudante e no sucesso da vida acadêmica. Salientamos a importância em reforçar o diálogo permanente entre a academia e a sociedade.

Gráfico 15⁴⁶ – Aspectos que geraram a insatisfação de evadidos (2014-2019)



Fonte: FURG (2024).

⁴⁵ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 14]: O gráfico apresenta a porcentagem de estudantes que evadiram da FURG entre 2014 e 2019 e que responderam se estavam satisfeitos ou não com o curso do qual evadiram. O gráfico é na horizontal, com barras azuis claras. 42,1% responderam que não estavam satisfeitos, enquanto 57,9% responderam que sim. Fonte: FURG (2024).

⁴⁶ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 15]: O gráfico, com barras azuis claras, apresenta os aspectos que geraram a insatisfação dos estudantes que evadiram da FURG no período de 2014 a 2019. Ele mostra a porcentagem de estudantes que mencionaram cada aspecto negativo. A primeira barra, de baixo para cima, corresponde ao "Município de funcionamento do curso" com 5,7%. A segunda barra representa "Infraestrutura de ensino deficiente" com 6,0%. A terceira barra é "Outros", com 10,0%. A quarta barra é "Estrutura do curso", com 13,5%.

O gráfico 15 destaca os principais desafios enfrentados pelos estudantes que evadiram da FURG, evidenciando áreas que necessitam de melhorias. A insatisfação com o rendimento acadêmico e a falta de suporte acadêmico e pedagógico são pontos críticos que a universidade precisa abordar para reduzir a evasão. A falta de alinhamento entre as expectativas dos estudantes e o conteúdo do curso indica a necessidade de melhorar a comunicação sobre o curso e oferecer orientação vocacional adequada. Como também a universidade precisa investir em infraestrutura e melhorar a estrutura dos cursos para atender melhor às necessidades dos estudantes.

Em relação ao gráfico 16, percebe-se que a FURG, por meio das suas políticas afirmativas, estão buscando alternativas para solucionar o problema da evasão, considerando que mais da metade dos formandos pensaram em algum momento em abandonar o curso, e, por meio da criação do programa de “Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante”, a instituição busca dar apoio para seus estudantes.

Gráfico 16⁴⁷ – Em algum momento você pensou em abandonar/evadir do curso? (2014-2019)



Fonte: FURG (2024).

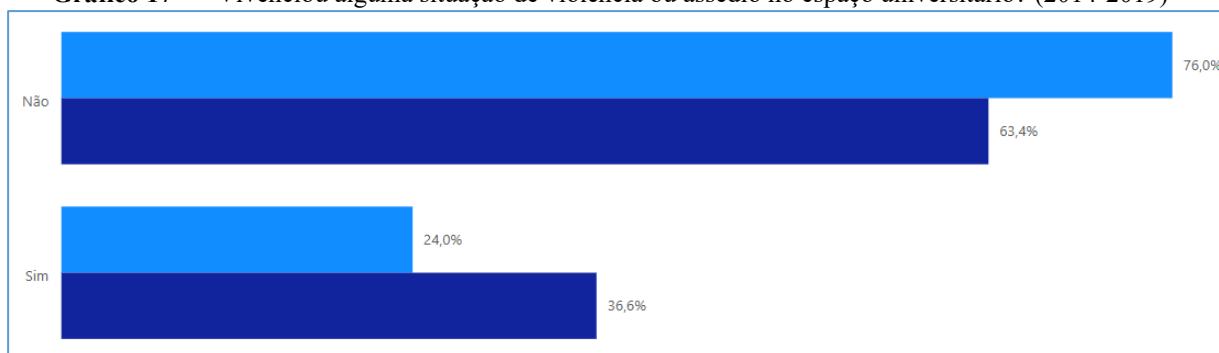
Em relação à análise dos gráficos de 17 a 21, que tratam de situações que abordam situações de “assédio e violência no espaço universitário da FURG”, os formandos em todos os gráficos sentem mais encorajados em opinar em temas mais sensíveis que demandam situações de violência e assédio. Os gráficos apontam que uma parcela significativa dos estudantes

A quinta barra corresponde à "Falta de suporte acadêmico e pedagógico" com 14,3%. A sexta barra representa a "Dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade", com 14,9%. A sétima barra é "Os conteúdos ministrados não atenderam às minhas expectativas", com 16,2%. A última barra, oitava, corresponde a "Não estava satisfeita(a) com o meu rendimento acadêmico", com 25,3%. Fonte: FURG (2024).

⁴⁷ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 16]: O gráfico apresenta a porcentagem de estudantes da FURG que, em algum momento entre 2014 e 2019, consideraram abandonar (Sim) e aqueles que não pensaram em abandonar (Não). Foram 57,9% de estudantes que pensaram em abandonar o curso, enquanto 42,1% responderam que não pensaram em abandonar ou evadir de seu curso. Fonte: FURG (2024).

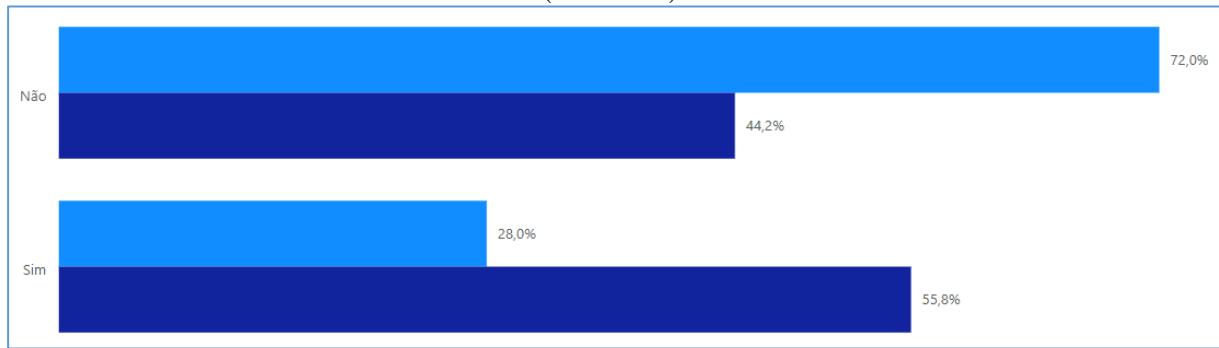
vivenciou situações de violência ou assédio moral no espaço universitário. Analisando o histórico das políticas afirmativas da FURG, existem indícios claros que a FURG, em relação a esse processo de violência e assédio, percebe esse problema, com isso em seus Plano de Desenvolvimento da Instituição – PDI, ela contempla com ações de combate a esse tipo de situação, em que a FURG, através da Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades- CAID, ações que contempla uma cultura de paz em todos os seus campi.

Gráfico 17⁴⁸ – Vivenciou alguma situação de violência ou assédio no espaço universitário? (2014-2019)



Fonte: FURG (2024).

Gráfico 18⁴⁹ – Presenciou algum (a) colega de curso vivenciar uma situação de violência ou assédio na FURG (2014-2019)



Fonte: FURG (2024).

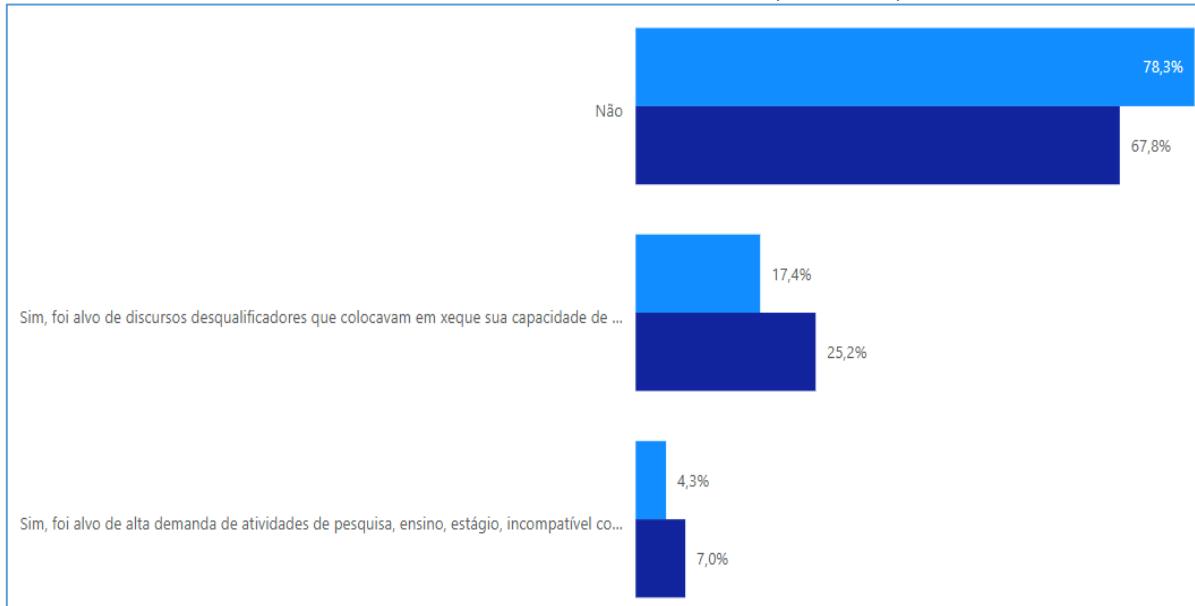
⁴⁸ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 17]: O gráfico apresenta a porcentagem de estudantes da FURG que vivenciaram ou não situações de violência ou assédio no espaço universitário durante o período de 2014 a 2019. O gráfico é composto por barras na horizontal com cores azul escuro (formandos) e azul claro (evadidos). Fonte: FURG (2024).

⁴⁹ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 18]: O gráfico, na horizontal, apresenta barras com cores azul clara e azul escura, representando a porcentagem de estudantes da FURG que presenciaram ou não colegas de curso vivenciarem situações de violência ou assédio no espaço universitário durante o período de 2014 a 2019. Os que responderam “Não” correspondem a 44,2% dos formandos e 72,0% dos evadidos. Já os que responderam “Sim” representam 55,8% dos formandos e 28,0% dos evadidos. Fonte: FURG (2024).

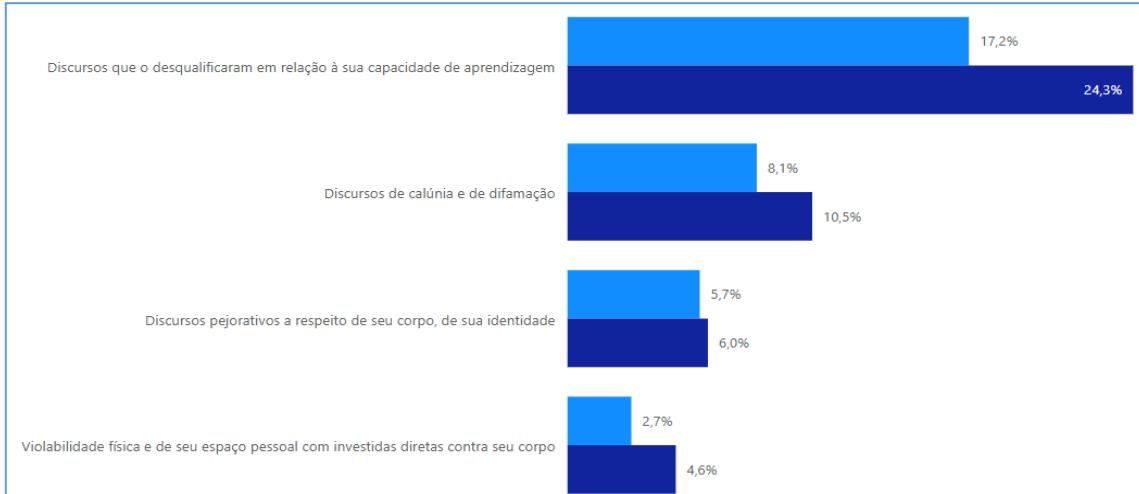
Gráfico 19⁵⁰ – Tipo de situação de violência(s) e assédio(s) vivenciada na FURG

Fonte: FURG (2024).

⁵⁰ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 19]: O gráfico apresenta os tipos de situações de violência e assédio vivenciadas pelos estudantes da FURG no período de 2014 a 2019. Ele mostra a porcentagem de estudantes que relataram ter vivenciado cada tipo de situação, sendo composto por barras na horizontal com cores azul clara (evadidos) e azul escura (formandos). As informações estão dispostas de baixo para cima: situações de violência por preconceitos contra pessoas com deficiência (formandos 5,3%, evadidos 2,2%), situações de violência com base em suas origens e/ou nacionalidade (formandos 5,5%, evadidos 3,7%), situações de violência com base em sua crença religiosa (formandos 6,7%, evadidos 4,3%), situações de racismo relacionado à comunidade negra, amarela e aos grupos indígenas (formandos 14,3%, evadidos 6,7%), situações de violência com base em suas convicções políticas (formandos 16,9%, evadidos 10,5%), situações de violência por conta de seu desempenho nas atividades acadêmicas (formandos 21,9%, evadidos 12,5%), violência de gênero/orientação sexual (formandos 29,4%, evadidos 13,2%), situações de violência por conta do seu processo de aprendizagem (formandos 22,5%, evadidos 13,5%) e, por fim, a opção “não se aplica” foi indicada por 39,1% dos formandos e 52,6% dos evadidos. Fonte: FURG (2024).

Gráfico 20⁵¹ – Foi alvo de assédio moral? (2014-2019)

Fonte: FURG (2024).

Gráfico 21⁵² – Forma de manifestação da violência sofrida (2014-2019)

Fonte: FURG (2024).

⁵¹ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 20]: O gráfico, em barras na horizontal, com cores azul escura (formandos) e azul claro (evadidos), apresenta a porcentagem de estudantes da FURG que relatam ter sido alvo de assédio moral no período de 2014 a 2019. A primeira barra, de baixo para cima, corresponde à afirmação “Sim, foi alvo de alta demanda de atividades de pesquisa, ensino, estágio”, com 7,0% dos formandos e 4,3% dos evadidos. A segunda barra mostra a resposta “Sim, foi alvo de discursos desqualificadores que colocavam em xeque sua capacidade de aprendizagem”, com 25,2% dos formandos e 17,4% dos evadidos. A terceira barra representa os que não sofreram esse tipo de situação, com 67,8% dos formandos e 78,3% dos evadidos. Fonte: FURG (2024).

⁵² [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 21]: O gráfico, em barras horizontais de cores azul clara (evadidos) e azul escura (formandos), apresenta as diferentes formas de manifestação da violência sofrida pelos estudantes da FURG no período de 2014 a 2019. Ele mostra a porcentagem de estudantes que relataram ter sofrido tipos de violência. Primeira barra, de baixo para cima: violabilidade física e de seu espaço pessoal com investidas diretas contra seu corpo – evadidos 2,7% e formandos 4,6%. Segunda barra: discursos pejorativos a respeito do seu corpo e de sua identidade – evadidos 5,7% e formandos 6,0%. Terceira barra: discursos de calúnia e de difamação – evadidos 8,1% e formandos 10,5%. Quarta barra: evadidos 17,2% e formandos 24,3%. Fonte: FURG (2024).

O processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi iniciado em dezembro de 2009. Nesse ano, a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração apresentou à comunidade e às demais Unidades da Reitoria a proposta revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2010, com o intuito de projetar horizontes mais longos que os quatro anos já estabelecidos nos Planos anteriores, o projeto de 2011 a 2023.

Em continuidade a esse processo foram encontrados o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2024-2033, que constitui um o planejamento estratégico da FURG. O documento estabelece a filosofia, missão, visão, diretrizes, organização pedagógica da instituição, perfil dos servidores, perfil dos estudantes, avaliação e planejamento, além dos objetivos de longo prazo que orientam as ações da Universidade para um período de 10 anos. O atual PPI é o principal orientador das ações da Universidade, estando articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) durante os próximos 10 anos (2024-2033), consolidando, assim, o Planejamento Estratégico da FURG.

Quadro 7⁵³ – Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI’s – período 2011-2028.

PDI 2024- 2028	PDI 2019 -2023	PDI 2015-2018	PDI 2011-2014
Resolução 2024-2028	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023	Resolução 2015-2018	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2014
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024-2028	Portaria 2019-2023	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2018	

⁵³ [DESCRÍÇÃO DO QUADRO 7]: O quadro apresenta cinco linhas nas verticais e sete linhas nas horizontais. Ele apresenta os “Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs)” da FURG para o período de 2011 a 2028. Ele mostra os diferentes PDIs em vigor durante cada período, bem como os documentos e informações relevantes relacionadas cada PDI. A primeira coluna vertical tem como título “PDI 2024-2028” e contém: na primeira linha, a “Resolução 2024-2028”; na segunda linha, o “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024-2028”; terceira e quarta linhas estão vazias. A segunda coluna vertical tem como título “PDI 2019-2023” e contém: na primeira linha, o “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023”; na terceira linha, a “Portaria 2019-2023”; na quarta linha, os “Indicadores PDI 2019/2023”; e na quinta linha, “Avaliação PDI 2019-2023”. A terceira coluna tem como título “PDI 2015-2018” e contém: na primeira linha, a “Resolução 2015-2018”; na segunda linha, o “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2018”; e na terceira linha, os “Indicadores PDI 2015-2018”. A quarta coluna tem como título “PDI 2011-2014” e contém: na primeira linha, o “Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2011-2014” e as demais linhas estão vazias. Fonte: FURG (2024).

	Indicadores PDI 2019/2023	Indicadores PDI 2015/2018	
	Avaliação PDI 2019/2023		

Fonte: FURG (2024).

Nesse sentido, ao visitar os planejamentos da instituição, foram encontrados o Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2024-2033) e o Plano de Desenvolvimento Institucional de (PDI 2024-2028), nos quais estão definidos os eixos norteadores para o plano de cinco anos.

De acordo com o documento, sua construção ocorreu após um amplo processo de debates e diversas reuniões e discussões. O trabalho resultou em 14 eixos, 50 objetivos e 254 estratégias. São eles: Eixo I - Ensino; Eixo II – Pesquisa; Eixo III – Inovação Tecnológica; Eixo IV – Extensão; Eixo V – Cultura; Eixo VI – Assuntos Estudantis; Eixo VII – Inclusão e Diversidades; Eixo VIII – Gestão de Pessoas; Eixo IX – Infraestrutura; Eixo X – Gestão Ambiental; Eixo XII – Tecnologia da Informação; Eixo XIII – Comunicação Institucional; e Eixo XIV – Governança, Riscos e Integridade. Cada eixo possui seus respectivos objetivos e estratégias.

Figura 17⁵⁴ – Eixo VII – Inclusão e Diversidades.
Eixo VII – Inclusão e Diversidades



Fonte: FURG (2024).

⁵⁴ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 17]: O título da figura é inclusão e diversidades. A figura é composta por três imagens. Nas elas apresentam-se pessoas com deficiência: na imagem do lado direito, há uma pessoa cadeirante, uma moça ao lado dela e um homem apresentando um mural para elas; na imagem do lado esquerdo, temos uma adolescente com aparência de pessoa com síndrome de Down em frente a um computador. Entre as duas imagens, há uma outra em que há pessoas nas ruas. Nessa terceira imagem, duas pessoas estão segurando cartazes, sendo um azul com a frase “Libras é língua” e a outra com a informação “II dia nacional dos surdos”. Fonte: FURG (2024).

Esse eixo é orientado pelo compromisso de consolidar uma universidade plural, diversa e inclusiva em todos os campi, promovendo um processo contínuo de construção e qualificação das políticas afirmativas. Seu objetivo principal é prevenir e combater o assédio, a discriminação e todas as formas de violência, com base em uma concepção de direitos humanos que fundamenta as ações afirmativas como instrumentos essenciais para a promoção da igualdade material, conforme garantido constitucionalmente, e para a neutralização das diversas formas de discriminação e violência presentes na sociedade. Abaixo estão os objetivos, as estratégias e os indicadores apresentados pelo Eixo VII.

Objetivos:

1. Promover a prevenção e o combate ao assédio, discriminação e outras formas de violência.
2. Promover a construção e a qualificação contínua das políticas referentes às ações afirmativas em vigor.

Estratégias:

- Oferecer formações aos discentes sobre prevenção e enfrentamento do assédio, discriminação e outras formas de violência.
- Implementar medidas voltadas à promoção da igualdade de gênero, raça e etnia.
- Estabelecer normativas que regulem a conduta discente em relação à prevenção e enfrentamento do assédio, discriminação e violências diversas.
- Realizar ações e mobilizações para sensibilizar a comunidade universitária sobre as políticas afirmativas.
- Construir a política de ações afirmativas a partir dos programas já existentes.
- Desenvolver a política de inclusão e acessibilidade no contexto universitário.

Indicadores:

- Número de pessoas capacitadas em temas relacionados à prevenção e enfrentamento do assédio e discriminação.
- Regulação normativa da conduta discente estabelecida.

- Número de unidades acadêmicas que adotaram medidas para a promoção da igualdade de gênero, raça e etnia.
- Política de ações afirmativas aprovada.
- Política de inclusão e acessibilidade aprovada.
- Ações e mobilizações realizadas junto à comunidade universitária.

O eixo de infraestrutura enfatiza a melhoria contínua das condições de acessibilidade em todos os campi da universidade. Seus objetivos e estratégias buscam ampliar a mobilidade, acessibilidade e sinalização nos espaços universitários, atendendo a demandas identificadas na avaliação dos campi. Objetivo e Estratégias:

- Proporcionar melhorias na infraestrutura física dos campi, com foco na mobilidade e acessibilidade.
- Ampliar e aprimorar a sinalização para garantir a inclusão de todos os usuários do espaço universitário.

Em 17 de dezembro de 2024, foi aprovada a Política de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade (CAID). O documento consolidado encontra-se disponível nos anexos, representando um marco institucional no compromisso com a inclusão, a diversidade e a equidade.

Figura 18⁵⁵ – Aprovação da Política de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade.



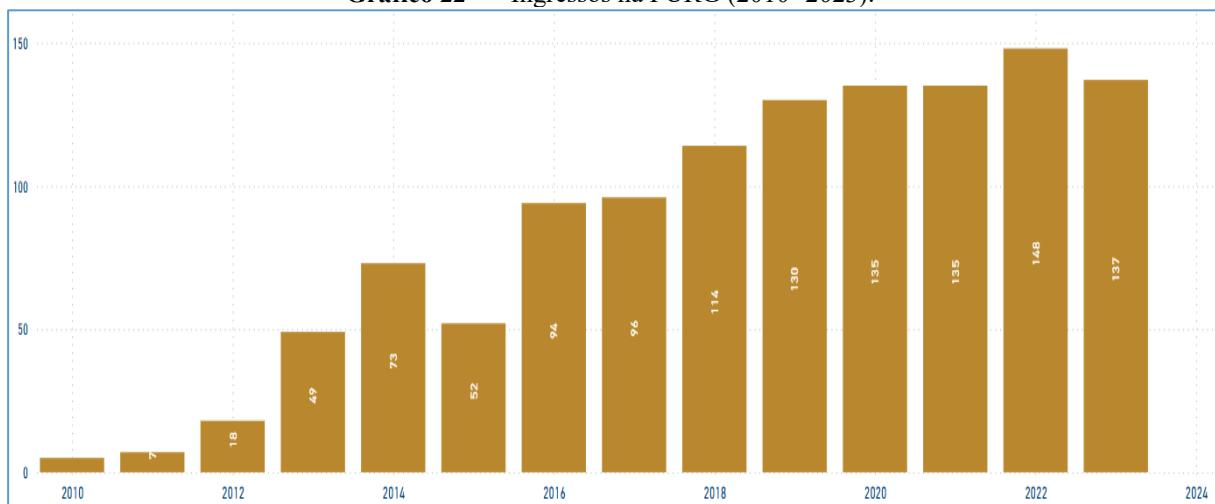
Fonte: FURG (2024)

⁵⁵ [DESCRIÇÃO DA FIGURA 18]: A figura é uma imagem capturada da página eletrônica da FURG, informando que, em última reunião do ano, ocorrida na sexta-feira, dia 13 de dezembro de 2024, no auditório da Sead, o Consun aprova as políticas de Ações Afirmativas e de Acessibilidade e Inclusão. Fonte: FURG (2024).

Apesar de todas as ações afirmativas, ainda há dificuldades na efetivação das políticas de inclusão, o que exige que as instituições repensem toda a lógica da inclusão. O grande desafio é criar alternativas para garantir a efetividade das políticas afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência. Portanto, é necessário reconsiderar o espaço da escola em sua totalidade, sob a perspectiva inclusiva, promovendo não apenas acessibilidade física, mas também currículos, metodologias e interações que respeitem e valorizem a diversidade.

4.10. Indicadores de matrículas da FURG (2010 -2023)

Gráfico 22⁵⁶ – Ingressos na FURG (2010- 2023).



Fonte: Inep (2023)

A análise apresentada no gráfico 22 destaca dinâmicas importantes sobre o ingresso de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino entre 2010 e 2023. Ocorreu um aumento específico no quantitativo de entradas na instituição. Durante o ano de 2015, houve uma queda dos estudantes ingressantes, mas, a partir de 2016 a 2023, o quantitativo voltou a crescer na instituição. Notamos que os alunos com deficiência com maior presença na instituição são os que possuem deficiência física, e com menor presença são os estudantes com surdo-cegueira. O que poderia explicar isso? Que barreiras arquitetônicas podem apresentar

⁵⁶ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 22]: O gráfico apresenta o número de ingressos na FURG no período de 2010 a 2023. Ele é um gráfico com barras marrom e mostra a evolução longo dos anos: no ano de 2010, foram matriculados 5 estudantes; no ano de 2011, sete estudantes; no ano de 2012, foram 18 estudantes; em 2013, foram 49 estudantes; em 2014, foram 73 estudantes; no ano de 2015, foram 52 estudantes; em 2016, foram 94 estudantes; no ano de 2017, foram 96 estudantes; em 2018, foram 114 estudantes; em 2019, foram 130 estudantes; no ano de 2020, foram 135 estudantes; no ano de 2021, foram 135 estudantes; em 2022, foram 148 estudantes; e em 2023, foram 137 estudantes. Fonte: Inep (2023).

menos perturbações, no caso de estudos com limitações físicas, no entanto, as barreiras tecnológicas, comunicacionais e pedagógicas para os alunos com surdo-cegueira podem ser mais acentuadas?

Sobre as observações feitas, alguns pontos podem justificar os dados: As adaptações físicas em instituições de ensino, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, tendem a ser mais facilmente implementadas e, em muitos casos, já fazem parte de regulamentações legais. Isso pode explicar por que estudantes com deficiência física têm maior presença, já que as barreiras arquitetônicas podem ser mais facilmente superadas.

No caso de estudantes com surdocegueira, as barreiras são mais complexas. Esses estudantes dependem de tecnologias assistivas avançadas, como dispositivos táteis, intérpretes especializados em Língua de Sinais Tátil, e materiais pedagógicos adaptados, que muitas vezes são escassos ou inexistentes em várias instituições. Além disso, a formação de professores para atender a esse grupo específico é ainda limitada, dificultando a inclusão plena. A presença de profissionais especializados, como intérpretes ou mediadores, é essencial para atender estudantes com surdocegueira. A escassez desses recursos pode limitar o ingresso e a permanência desses alunos.

Apesar das legislações de inclusão, muitas vezes há um descompasso entre as políticas públicas e sua execução prática nas instituições. Isso pode levar à priorização de acessibilidade física em detrimento de outras barreiras igualmente importantes. Dessa forma, para garantir maior equidade, a instituição precisa investir em tecnologias assistivas, capacitação de profissionais e uma abordagem pedagógica inclusiva, visando atender de forma mais ampla e eficiente às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com surdocegueira.

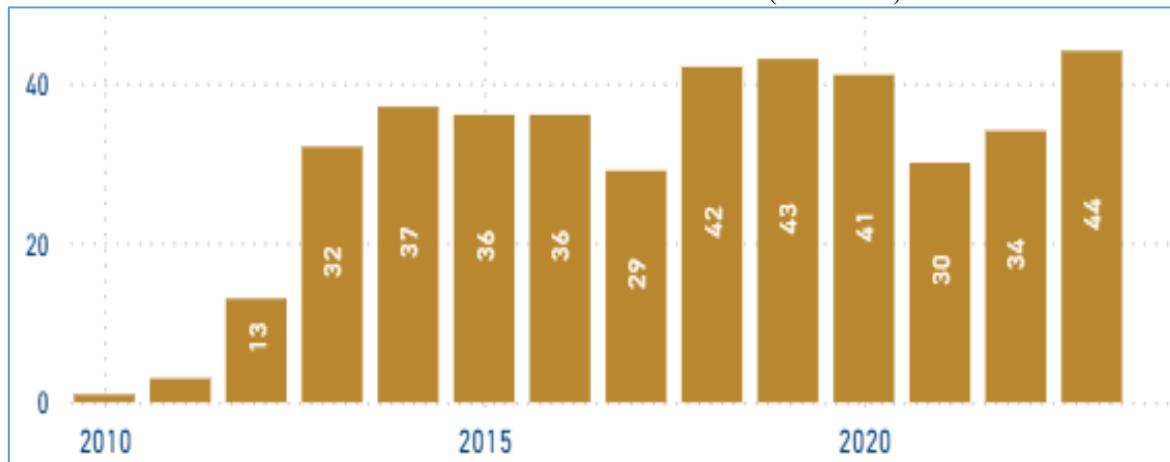
QUADRO 8⁵⁷ – Ingressos de alunos com deficiência/TGD (2010-2023).

⁵⁷ [DESCRÍÇÃO DO QUADRO 8]: O quadro apresenta o número de ingressos de alunos com deficiência/TGD no período de 2010 a 2023, separados por ano, com o quantitativo total de alunos e os tipos de deficiência. A primeira linha do quadro corresponde ao título, obedecendo à seguinte ordem: ano, número de alunos, auditiva, baixa visão, cegueira, física, intelectual, múltipla, superdotação, surdez, surdocegueira e TGD. Em 2010, foram 5 alunos: cegueira (3), física (1) e intelectual (1). Em 2011, foram 7 alunos: baixa visão (1), cegueira (2), física (3), intelectual (1), superdotação (1) e TGD (1). Em 2012, foram 18 alunos: auditiva (3), baixa visão (2), cegueira (3), física (6), intelectual (1), surdez (2) e surdocegueira (1). Em 2013, foram 49 alunos: auditiva (6), baixa visão (12), cegueira (4), física (21), múltipla (1), surdez (4) e TGD (1). Em 2014, foram 73 alunos: auditiva (10), baixa visão (15), cegueira (4), física (32), intelectual (1), múltipla (2), surdez (6) e TGD (3). Em 2015, foram 52 alunos: auditiva (5), baixa visão (15), cegueira (2), física (20), múltipla (1), surdez (4) e TGD (5). Em 2016, foram 94 alunos: auditiva (9), baixa visão (25), cegueira (3), física (42), intelectual (1), múltipla (2), surdez (6) e TGD (6). Em 2017, foram 96 alunos: auditiva (15), baixa visão (25), cegueira (1), física (45), intelectual (2), múltipla (2), surdez (1) e TGD (6). Em 2018, foram 114 alunos: auditiva (22), baixa visão (34), cegueira (1), física (41), intelectual (3), múltipla (2), surdez (4) e TGD (7). Em 2019, foram 130 alunos: auditiva (18), baixa visão (35),

Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2010	5	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0
2011	7	0	1	2	3	1	0	1	0	0	1
2012	18	3	2	3	6	1	0	0	2	1	
2013	49	6	12	4	21	0	1	0	4	0	1
2014	73	10	15	4	32	1	2	0	6	0	3
2015	52	5	15	2	20	0	1	0	4	0	5
2016	94	9	25	3	42	1	2	0	6	0	6
2017	96	15	25	1	45	2	2	0	1	0	6
2018	114	22	34	1	41	3	2	0	4	0	7
2019	130	18	35	3	50	8	1	0	6	0	9
2020	135	19	35	4	57	5	0	1	6	0	10
2021	135	17	30	6	62	5	0	0	5	0	11
2022	148	19	28	7	66	8	0	0	4	0	19
2023	137	17	19	9	59	10	0	0	3	0	0

Fonte: Inep (2023)

Gráfico 23⁵⁸ – Matrículas: Deficiência/TGD (2010-2023).



Fonte: Inep (2023)

O gráfico aponta para um crescimento de estudantes na instituição de 2010 a 2012. De 2012 a 2016 ocorreu um crescimento considerável de 2016 a 2017 ocorreu queda nas matrículas dos ingressantes, de 2018 tem um crescimento, mas de 2019 para 2021 uma queda, e a de 2022 a 2024 as matrículas voltaram a subir. Em relação as políticas voltadas para o público da educação especial, necessitam de um olhar mais cuidadoso.

cegueira (3), física (50), intelectual (8), múltipla (1), surdez (6) e TGD (9). Em 2020, foram 135 alunos: auditiva (19), baixa visão (35), cegueira (4), física (57), intelectual (5), superdotação (1), surdez (6) e TGD (10). Em 2021, foram 135 alunos: auditiva (17), baixa visão (30), cegueira (6), física (62), intelectual (5), surdez (5) e TGD (11). Em 2022, foram 148 alunos: auditiva (19), baixa visão (28), cegueira (7), física (66), intelectual (84), surdez (4) e TGD (19). Em 2023, foram 137 alunos: auditiva (17), baixa visão (19), cegueira (9), física (59), intelectual (10) e surdez (3). Fonte: Inep (2023).

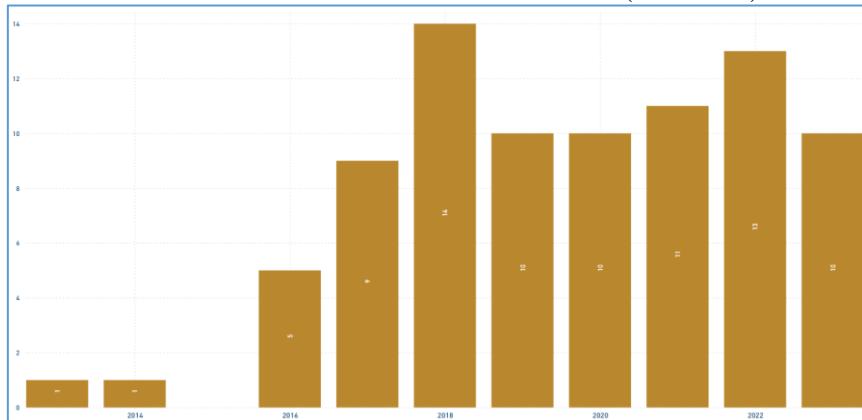
⁵⁸ [DESCRÍÇÃO DO GRÁFICO 23]: O gráfico apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência/TGD no período de 2010 a 2023. Ele está disposto na horizontal, com colunas na cor marrom representando os valores de cada ano. Em 2010, foi registrada 1 matrícula; em 2011, 3 matrículas; em 2012, 13; em 2013, 32; em 2014, 37; em 2015, 36; em 2016, 36; em 2017, 29; em 2018, 42; em 2019, 43; em 2020, 41; em 2021, 30; em 2022, 34; e em 2023, 44 matrículas. Fonte: Inep (2023).

QUADRO 9⁵⁹ – Matrículas por Deficiência/TGD (2010-2023).

Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2010	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2011	3	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1
2012	13	3	1	1	4	1	0	0	2	1	
2013	32	4	10	1	13	0	1	0	2	0	1
2014	37	5	7	2	18	0	1	0	2	0	2
2015	36	4	7	2	17	0	0	0	4	0	2
2016	36	2	7	1	19	1	1	0	2	0	3
2017	29	5	8	0	16	0	0	0	0	0	
2018	42	10	13	0	16	2	0	0	1	0	
2019	43	3	8	2	23	4	0	0	1	0	2
2020	41	5	9	2	22	2	0	1	0	0	1
2021	30	2	8	3	13	1		0	0	0	3
2022	34	2	6	1	16	4		0	0	0	7
2023	44	6	7	1	14	5		1	1	0	

Fonte: Inep (2023)

O quadro por matrículas reforça a presença dos estudantes com deficiência física na instituição, seguido por baixa visão, auditiva e intelectual.

Gráfico 24⁶⁰ – Concluintes/ Deficiência/ TGD (2010-2023)

Fonte: Inep (2023)

⁵⁹ [DESCRIÇÃO DO QUADRO 9]: O quadro apresenta as matrículas por tipo de deficiência/TGD no período de 2010 a 2023. No ano de 2010, houve 1 aluno matriculado, com cegueira. Em 2011, foram 3 alunos: física (2) e intelectual (1). Em 2012, foram 13 alunos: auditiva (3), baixa visão (1), cegueira (1), física (4), intelectual (1), surdez (2) e surdocegueira (1). Em 2013, foram 32 alunos: auditiva (4), baixa visão (10), cegueira (1), física (13), múltipla (1), surdez (2) e TGD (1). Em 2014, foram 37 alunos: auditiva (5), baixa visão (7), cegueira (2), física (18), múltipla (1), surdez (2) e TGD (2). Em 2015, foram 36 alunos: auditiva (4), baixa visão (7), cegueira (2), física (17), surdez (4) e TGD (2). Em 2016, foram 36 alunos: auditiva (2), baixa visão (7), cegueira (1), física (19), intelectual (1), múltipla (1), surdez (2) e TGD (3). Em 2017, foram 29 alunos: auditiva (5), baixa visão (8) e física (16). Em 2018, foram 42 alunos: auditiva (10), baixa visão (13), física (16), intelectual (2) e surdez (1). Em 2019, foram 43 alunos: auditiva (3), baixa visão (8), cegueira (2), física (23), intelectual (4), surdez (1) e TGD (2). Em 2020, foram 41 alunos: auditiva (5), baixa visão (9), cegueira (2), física (22), intelectual (2), superdotação (1) e TGD (1). Em 2021, foram 30 alunos: auditiva (2), baixa visão (8), cegueira (3), física (13), intelectual (1) e TGD (3). Em 2022, foram 34 alunos: auditiva (2), baixa visão (6), cegueira (1), física (16), intelectual (4) e TGD (7). Em 2023, foram 44 alunos: auditiva (6), baixa visão (7), cegueira (1), física (14), intelectual (5), superdotação (1) e surdez (1). Fonte: Inep (2023).

⁶⁰ [DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 24]: O gráfico com cor marrom, na forma vertical, apresenta os concluintes por Deficiência /TGD (2013-2023). Ano de 2013: 1 aluno, ano de 2014: 1 aluno, ano de 2015 :não tem, ano de 2016 :5 alunos, ano de 2017: 9 alunos, ano de 2018: 14 alunos, ano de 2019: 10 alunos, ano de 2020: 10 alunos, ano de 2021: 11 alunos, ano de 2022: 13 alunos, ano de 2023: 10 alunos. Fonte: Inep (2023)

QUADRO 10 – Dados dos Concluintes por Deficiência/ TGD (2013-2023)

Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2013	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2014	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2016	5	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0
2017	9	1	0	0	8	1	0	0	0	0	0
2018	14	3	5	0	4	0	1	0	0	0	1
2019	10	3	1	0	4	0	1	0	0	0	1
2020	10	1	6	0	3	0	0	0	0	0	0
2021	11	2	3	0	3	1		0	1	0	1
2022	13	2	4	0	4	0		0	0	0	3
2023	10	2	1	0	5	0		0	2	0	0

Fonte: Inep (2023)

Ao comparar os quadros 9 e 10, observamos que muitos alunos com deficiência que ingressam na FURG não concluem o seu curso. Destacamos o aluno com surdo-cegueira que ingressou em 2012 não finalizou o curso considerando a análise dos estudantes concluintes até o ano de 2023. O aumento de concluintes em TGD no ano de 2022 pode indicar maior acesso e inclusão de pessoas com deficiência ou TGD na FURG ao longo dos anos. Dessa forma, a universidade poderá usar essas informações para planejar e implementar políticas de inclusão e acessibilidade para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência e TGD.

Os dados apontam que os concluintes foram os estudantes com deficiência física. Notamos a ausência dos alunos que necessitam de um atendimento especializado.

Ao analisarmos os quadros ingressantes, matrículas e concluintes na FURG, acreditamos que os estudantes não estão concluindo seus cursos. Apesar das políticas afirmativas a conclusão desses alunos é bastante tímida. A presença dos alunos com deficiência física se destaca em relação aos outros tipos de deficiência, e os alunos que necessitam de um atendimento mais especializado muitas vezes não o obtêm. Isso reforça a necessidade de a instituição repensar as políticas de permanência e conclusão para esses estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em uma natureza básica e voltada para a produção teórica de novos conhecimentos, sem a realização de estudos experimentais. O foco da pesquisa foi explorar e descrever as políticas de inclusão implementadas pelos núcleos de acessibilidade da Universidade do Rio Grande (FURG), com base em dados publicados no site da instituição e informações divulgadas pelo INEP, uma vez que não foi possível obter resultados satisfatórios por meio de cooperação direta com a instituição. O propósito foi compreender como essas políticas são articuladas internamente e suas possíveis contribuições para a permanência e integralização dos estudantes da Educação Especial na área da inclusão.

A metodologia seguida para desenvolver a proposta incluiu o mapeamento histórico dos núcleos de acessibilidade, bem como a descrição das legislações direcionadas ao ensino superior e ao fortalecimento das políticas inclusivas nesse contexto. A literatura revisada focou nas publicações sobre o tema, acessadas por meio dos portais da CAPES e da BDTD, além das produções acadêmicas relacionadas. Dado que a temática é recente nos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), a maioria das pesquisas concentra-se na adequação da infraestrutura, especialmente no que tange às adaptações dos espaços arquitetônicos. No entanto, quando se trata de questões pedagógicas, muitos programas ainda surgem de forma tímida, voltados principalmente para os estudantes com deficiência. Nesse contexto, Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) contribuem para reforçar nosso entendimento:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos serviços que tem como premissa assegurar a acessibilidade ao currículo educacional, atendendo às necessidades educativas de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. Embora a oferta deste serviço esteja prevista na legislação brasileira para todos os níveis de ensino, são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) que o oferecem a seus estudantes com deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, seja pela falta de conhecimento destes estudantes sobre seu direito ao AEE, que, consequentemente, não o solicitam à IES, seja pelo desconhecimento da instituição sobre a importância desse atendimento para o processo formativo dos estudantes, ou ainda pela falta de condições das IES para a efetivação desse direito (p. 347).

Tanto na instituição pesquisada quanto nas teses e dissertações consultadas, reforça-se a importância dos núcleos de acessibilidade. Contudo, na área pedagógica observamos uma fragilidade, uma vez que muitos programas não contam com profissionais especializados para o acompanhamento contínuo desses estudantes. Na maioria dos casos, o acompanhamento é feito por bolsistas de graduação. A ausência de profissionais especializados para dar

continuidade ao processo pedagógico fortalece vínculos e pode contribuir significativamente para a permanência dos estudantes na instituição.

A estrutura do trabalho seguiu o seguinte formato: a primeira seção consistiu na introdução, contextualizando a proposta de trabalho ao incluir a trajetória da pesquisadora, os objetivos da pesquisa, bem como sua relevância para a sociedade. Destacamos também algumas legislações internacionais que contribuíram para fomentar e implementar políticas inclusivas no Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Declaração de Guatemala. Dialogando com essas legislações, identificamos no cenário nacional uma série de legislações e diretrizes que passaram a estabelecer o direito social das pessoas com necessidades especiais de serem incluídas na rede regular de ensino. Dentre essas, destacamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Programa Incluir (2005). O Programa Incluir foi idealizado a partir dessas legislações com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, responsáveis pela organização de ações institucionais para garantir a inserção de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

A segunda seção detalhou o percurso metodológico da pesquisa, apresentando os caminhos seguidos para o desenvolvimento do trabalho. Nesse momento, foram consultados autores que abordam a temática da Educação Especial para embasar a parte teórica, além de teses e dissertações extraídas dos portais da CAPES e da BDTD, a fim de compreender as políticas afirmativas nos espaços acadêmicos. De maneira geral, os trabalhos revisados destacam a importância dos núcleos de acessibilidade nas instituições, uma vez que são responsáveis por identificar e implementar adaptações na infraestrutura das IFES, garantindo a acessibilidade dos espaços, além de disponibilizar tecnologias assistivas e materiais pedagógicos adequados.

Os núcleos também devem propor metodologias de ensino e avaliações inclusivas, bem como promover a formação e capacitação permanente dos profissionais para trabalhar com a diversidade e avaliar continuamente as práticas inclusivas. Eles têm um papel fundamental no monitoramento e na avaliação das políticas de acessibilidade, identificando áreas que necessitam de melhorias e propondo mudanças para que a instituição se torne de fato um espaço democrático e inclusivo. Ao reconhecer as diferenças e as realidades dos estudantes, a

instituição pode propor ações voltadas para a cidadania desses sujeitos, proporcionando condições para o exercício de sua autonomia.

Na terceira seção, abordamos as legislações voltadas para o ensino superior, destacando as legislações internacionais que criaram condições para que o ensino superior ganhasse visibilidade na sociedade, assegurando que os direitos sejam para todos os cidadãos. De maneira cronológica, foram descritas as principais legislações que tratam especificamente do ensino superior e como as políticas afirmativas ganharam visibilidade até a criação dos núcleos de acessibilidade.

A quarta seção apresentou o objeto de pesquisa, com o objetivo de contextualizar a FURG e aproximar o leitor da realidade da instituição, incluindo seus campi. Durante a exploração do site institucional, observamos que a navegação era de fácil acesso, mas algumas informações estavam indisponíveis em determinados campos, o que chamou a atenção. A página referente às legislações e aos programas apresentou informações detalhadas, mas alguns decretos e normas não estavam acessíveis. De maneira geral, a instituição se mostra bem amparada em relação à parte legal dos programas e à proposta de trabalho.

As políticas afirmativas da FURG estão descritas de forma clara, o que permitiu uma compreensão do universo institucional. Durante a pesquisa, chamou-nos a atenção a ênfase dada à questão da violência no espaço acadêmico, o que sugere que a instituição está atenta a esse problema, evidenciado pelas avaliações internas realizadas. Através das políticas afirmativas, a FURG busca ações para o enfrentamento dessa questão nos campi. Esse processo é visível nos gráficos relacionados à avaliação interna, que demonstram como a instituição tem se adequado às legislações vigentes.

Em relação ao PRAE, destacamos as ações e atribuições do PAENE, a partir das quais os estudantes com deficiência são atendidos por bolsistas da graduação. Ao analisar os números de ingresso e permanência dos estudantes, observamos que, apesar do compromisso institucional com a inclusão, os estudantes não estão conseguindo concluir seus cursos.

Os dados de ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes com deficiência indicam que, apesar do comprometimento da instituição com a inclusão, ainda é um processo desafiador. Por isso dar voz aos estudantes é crucial para fortalecer as políticas inclusivas da FURG. Uma vez que os dados atuais não permitem identificar com clareza os fatores que possam estar interferindo no sucesso acadêmico desses estudantes, como também não conseguimos visualizar a presença de um profissional especializado do AEE, o que poderia fornecer apoio

pedagógico contínuo e aumentar a motivação dos estudantes, contribuindo para a permanência na instituição até a conclusão de seus cursos.

Concluímos que o trabalho desenvolvido pode contribuir para fomentar futuras pesquisas sobre os fatores que impactam a eficácia das políticas inclusivas da FURG, uma vez que o público da Educação Especial está presente nesse espaço acadêmico. Fortalecer as políticas inclusivas da instituição é essencial para garantir que as pessoas com deficiência não apenas ingressem na instituição, mas também concluam seus estudos com sucesso.

Referências

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade. **A individualização do sujeito: deslocamento na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior.** 2016 ,190 f., Dissertação (mestrado acadêmico)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós'graduação em Educação, 2016

AMOROSO, S. R. B. Inclusão do deficiente no Ensino Superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Revista Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas**, v. 1, n. 15, 2019. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/562/416>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ARAÚJO, RODRIGO DUARTE. **Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras:** produções acadêmicas entre 2008 -2020, nas plataformas CAPES e BDTD. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação e Trabalho, Sociedade e Educação.

Bell, J. **Doing Your Research Project:** a guide for first-time researchers in education and social science. 4. ed. Maidenhead: Open University Press, 2004.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. **A construção de um artigo científico:** passo a passo. São Paulo: Editora Ideias &Letras, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 16 de mai. de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 18 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2014. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-desetembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Decreto 11.370 de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 17 mar. 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:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Educação Especial.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especiais-p-598129159/programas-e-acoes?id=250>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir:** política de acessibilidade nas IFES. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rccp01_02.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRIZOLLA, F.; MARTINS, C. da S. L. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 136-150, 2018. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2573>

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 978–999, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997>

CASTRO, Adriana Cristina. **Estudantes surdos e os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior do Triângulo Mineiro de 2010-2020.** 2023. 142 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia, 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar:** contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na Universidade:** contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A UNESCO e a declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para educação 2030. **Educere et Educare**, v. 15, n. 37, 2021. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.24389>

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716–731, 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905>

. Permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Revista: Psicologia Escolar e Educacional**, SP, número especial, p. 33-40, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

CUNHA, Fernanda Lanzarini da. **Núcleos de Acessibilidades Federais da Região Sul do Brasil na Defesa e Efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2024. 252 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana, Porto Alegre, 2024.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 80, p. 168-200, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 346–361, 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 123-145, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FREITAS, Márcia Guimarães de. **Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU.** 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Anna Paula Martins. **O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade?: contribuições da Psicologia Escolar para a Educação Superior.** 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2024.

LOPES, L. V. C. de F. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu protocolo Facultativo e a Acessibilidade.** 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, conjunto de práticas que governam. In: HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, C. R.; VASCONCELOS, J. S. Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1077–1096, 2023. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68637>

MACEDO, Marcilia Maria Soares Barbosa. **Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades específicas (NAPNE):** a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Estudos Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MAEKAVA, Fernanda Silva. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, 2020.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais [manuscrito]:** entre a teoria e a prática

docente. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Joseane de Lima. **Os núcleos de acessibilidades das universidades públicas federais: uma análise do Norte brasileiro.** 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior:** um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, S. C. P. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior:** uma análise da região Sudeste. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

NASCIMENTO, Marcellly de Souza. **Inclusão do público-alvo da educação especial superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro:** políticas, culturas e práticas. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Programa de Pós-graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Nova Iguaçu, RJ, 2022.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni. **Educação superior e inclusão:** trajetórias de estudantes universitários com deficiência e intervenção da Terapia Ocupacional. 173 f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, São Carlos, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PEREIRA, Daiane Flores. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.** 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Inclusão social na educação superior. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 237-266, 2010.

PEREIRA, J. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas.** Porto Alegre: Editora Universitária, 2015.

PEREIRA, R. R.; SILVA, S. S. C.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; RAMOS, M. F. H. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 147–160, 2016. <https://doi.org/10.5902/1984686X19898>

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história:** uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022

PORTAL DA FURG. Disponível em: <<https://www.furg.br/acesso>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras.** 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de L. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>

RODRIGUES, M. de C.; FARIA, P. R. de. Políticas públicas de educação inclusiva: uma análise do programa “Incluir” e seus desdobramentos. In: JUBILUT, L. L.; FRINHANI, F. de M. D.; LOPES, R. de O. (Org.). **Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2017. p. 53-65.

SANTANA, Leila Lima de. **Acesso e permanência na educação superior:** estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Kele Cristina da. **Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C. et al. **Educação especial e inclusão educacional:** formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 45-93.

SILVA, Mara Cristina Lopes. **As ações de inclusão e acessibilidade realizadas pelos núcleos de acessibilidade na Universidade Federal do Pará (UFPA).** 2021 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 51-58, 2008.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil:** desafios políticos e perspectivas pedagógicas. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), 2017.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelon. **Acesso e permanência na educação superior:** uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2021.

SPINK, P. et al. Documentos de domínio público e a produção de informações. In: SPINK, M. J. P. et al. (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. P. 207-228.

TEIXEIRA, Francileuda de Lima Linhares. **Caminhos para inclusão:** diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri - UFCA. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Natal, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Marco da Educação 2030.** Incheon, Coréia do Sul, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VILHENA, N. A. Política de Cotas, Política Neoliberal. **Revista Espaço Livre**, v. 2, n. 03, p. 31–36, 2022.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO CONSUN/FURG N° 45, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2024

Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG, na qualidade de Presidente do CONSELHO UNIVERSITÁRIO, considerando a Ata de nº 483 deste Conselho, da reunião realizada em 13 de dezembro de 2024, e o Processo nº 23116.015713/2024-51,

- a. o princípio da Dignidade da Pessoa Humana e o princípio da proibição de todas as formas de discriminação e violência previstas na Constituição Federal e na legislação infraconstitucional;
- b. a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c. a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público;
- d. a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que dispõe sobre a reserva de vagas ofertadas em concursos públicos às pessoas negras (pretas e pardas) em âmbito da administração pública federal;
- e. a Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- f. o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, que reserva às pessoas com deficiência um percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta;
- g. o Decreto nº 9.427, de 28 de junho de 2018, que reserva às pessoas negras 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nas seleções de estágio no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional;
- h. o Decreto nº 11.443, de 21 de março de 2023, que dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal;
- i. o Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023, que institui o Programa Federal de Ações Afirmativas;
- j. o Decreto nº 11.839, de 21 de dezembro de 2023, que regulamenta o art. 29 e o parágrafo único do art. 31 da Lei nº 14.724, de 14 de novembro de 2023, para dispor sobre a reserva

de vagas para indígenas e a comprovação de experiência em atividades com populações indígenas, nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal da Fundação Nacional dos Povos Indígenas - Funai;

k. a Resolução nº 2, de 19 de setembro de 2023, do Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização;

l. a Resolução CONSUN nº 15 de 22 de setembro de 2023 que dispõe sobre a Política de prevenção e enfrentamento do assédio, discriminação e outras formas de violência da Universidade Federal do Rio Grande - FURG; e

m. o Estatuto, o Regimento, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no âmbito administrativo, do ensino, da pesquisa e da extensão, abrangendo medidas para o acesso e a permanência dos grupos de que trata esta resolução.

Art. 2º Ações Afirmativas são um conjunto de políticas que visa à reparação e à eliminação das desigualdades sociais, garantindo direitos historicamente negados a grupos politicamente minorizados e concretizando o princípio da igualdade de oportunidades, assim como a neutralização dos efeitos da discriminação.

Art. 3º A Política de Ações Afirmativas orienta-se pelos princípios definidos no Estatuto da FURG e demais normas institucionais; e ainda, pelos princípios referidos aos Direitos Humanos, pelos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do acesso democrático à universidade pública. São também princípios da presente Política:

I - igualdade material no ingresso, na permanência e no acesso às oportunidades;

II - inclusão por meio de ações de reparação, valorização e acessibilidade;

III - eliminação das violências e desigualdades socioeconômicas, de gênero, raça, etnia e deficiência;

IV - valorização das contribuições sociais e acadêmicas das pessoas destinatárias desta política;

V - respeito à autodeterminação, à integridade e à plena efetividade dos direitos estatuídos em lei; e

VI - transparência, participação e controle social.

Art. 4º Compete à Secretaria de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades - SeCAID a coordenação, o acompanhamento e a avaliação da Política de Ações Afirmativas, zelando pelo cumprimento dos princípios e objetivos aqui estatuídos.

§ 1º A SeCAID desenvolverá suas ações de forma integrada e articulada com unidades administrativas e unidades acadêmicas.

§ 2º Até que sejam atendidos os critérios previstos na legislação em vigor, compete a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades – CAID cumprir as atribuições previstas neste Artigo.

Art. 5º A Política de Ações Afirmativas tem por objetivos:

I - estabelecer mecanismos para garantir o acesso, o ingresso e a permanência de discentes e servidores e trabalhadores destinatários dessa política em todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, cultura e inovação;

II - atender a legislação em vigor no que se refere à integralidade da reserva de vagas na graduação para candidatos, que compõem o público destinatário desta política, oriundos da escola pública;

III – garantir reserva de vagas para candidatos, que compõem o público destinatário desta política, nos processos seletivos para ingresso na pós-graduação;

IV - fomentar e incentivar ações de formação continuada para os discentes, servidores e trabalhadores sobre temas relativos às diversidades e aos direitos humanos considerando as especificidades de gênero, sexuais, étnico-raciais, socioeconômicas e do público da educação especial;

V - estimular a participação do público destinatário dessa política nas ações de formação continuada e capacitação, com vistas à construção de um ambiente universitário inclusivo;

VI - fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão para o reconhecimento, a valorização e a efetiva inclusão acadêmica de diferentes saberes, fazeres, conhecimentos e manifestações culturais, de modo integrado ao contexto universitário;

VII - propor, acompanhar e avaliar ações afirmativas que promovam a valorização das diversidades e o enfrentamento às múltiplas formas de violências e discriminações no ambiente universitário;

VIII - propor diretrizes que permitam a transversalidade, a interseccionalidade e a intersetorialidade de questões relativas às diversidades e aos direitos humanos, tais como as de gênero, sexuais, étnico-raciais, socioeconômicas e de acessibilidade às pessoas com deficiência em todas as instâncias da FURG;

IX - propor, apoiar e empreender ações de cuidado e acolhimento das pessoas destinatárias dessa política, propiciando um ambiente universitário humanizado, integrado, inclusivo, equânime e solidário; e

X - orientar as unidades acadêmicas e administrativas na adoção de políticas de ações afirmativas, bem como sobre os procedimentos necessários para implantação dessa política.

Parágrafo único. Para fins de cumprimento do estatuído no Inciso I deste Artigo deverão ser reservadas vagas nas seleções internas da Universidade, referentes às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Art. 6º São destinatários da Política de Ações Afirmativas as pessoas negras (pretas e pardas), pertencentes aos povos originários, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero que integrem a universidade enquanto:

I - servidores efetivos;

II - trabalhadores temporários;

III - trabalhadores terceirizados;

IV - discentes da graduação, inclusive aqueles oriundos da escola pública; e

V - discentes da pós-graduação.

§ 1º Para fins do disposto no *caput*, considera-se:

I - pessoa oriunda da escola pública aquela que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, nos termos da Lei 12.711/2012;

II - pessoa negra (preta ou parda) aquela que se autodeclarar como tal, observados os quesitos de cor, raça e etnia utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

III - pessoa com deficiência aquela com impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental 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;

IV - pertencente aos povos originários aquela pessoa que pertença à comunidade indígena no território nacional;

V - quilombola aquela pessoa que pertença à comunidade quilombola no território nacional reconhecida pela Fundação Cultural Palmares; e

VI - transgênero aquela pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando do seu nascimento.

§2º Aplica-se esta Política às pessoas negras (pretas e pardas), pessoas pertencentes aos povos originários, quilombolas, pessoas com deficiência e transgêneros que tenham ingressado pela ampla concorrência, desde que cumpram os requisitos estabelecidos neste Artigo.

Art. 7º O acesso do discente de graduação à Universidade pode se dar por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, ou ainda por meio de processo seletivo próprio, de processos seletivos específicos e de processo seletivo para ocupação de vagas ociosas, nos termos das normas institucionais e da legislação em vigor.

Art. 8º O acesso do discente à pós-graduação ocorrerá através de processo seletivo, regido por edital, por meio de duas modalidades de vagas, quais sejam, ampla concorrência e vagas reservadas para o público destinatário desta política.

Art. 9º A Assistência Estudantil, entendida em sua concepção ampla de direito educacional visa assegurar condições para a permanência de todos os estudantes na universidade, em especial, aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica ou psicossocial, contribuindo com a consecução desta Política, com o melhor acolhimento, a permanência e a conclusão de cursos dos alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica e/ou psicossocial.

Parágrafo único. A Assistência Estudantil, regulada pela legislação federal e normas institucionais, se efetiva através de programas, projetos e ações nas áreas de manutenção/sobrevivência, formação complementar e ampliada, qualidade de vida, inclusão educacional e desempenho acadêmico, respeitando as demandas e

especificidades discentes.

Art. 10. A fim de atender o que dispõe o Inciso I do Artigo 5º desta resolução, os programas e cursos de pós-graduação deverão destinar, obrigatoriamente, em cada processo seletivo o mínimo de 30% (trinta por cento) das vagas para o público destinatário desta política.

§1º As comissões de bolsa dos programas de pós-graduação stricto sensu devem definir critérios que garantam a prioridade dos candidatos aprovados por esta Política, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação, garantindo no mínimo o percentual de 30% (trinta por cento) previsto neste Artigo.

§2º Quanto à ocupação das vagas a que se refere o *caput* do Artigo, deverá ser observado:
I - a reserva de vagas deverá constar expressamente nos editais de seleção dos cursos de pós-graduação da FURG;

II - na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o número inteiro inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos), sendo sempre garantido o mínimo de uma vaga reservada;

III - na hipótese de não haver candidatos aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação;

IV - o público destinatário desta Resolução concorre às vagas de forma concomitante, e em caso de classificação na ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas;

V - no caso de programas e cursos de pós-graduação em rede, multicêntricos ou outras categorias de associações, coordenados ou não pela FURG, cujos editais envolvam outras instituições, aplica-se esta resolução à fração correspondente à FURG, quando houver comissão local; e

VI - no caso de ingresso pela ampla concorrência os discentes destinatários desta Política permanecerão classificados para futuras ações afirmativas na universidade.

Art. 11. Os servidores efetivos no que se refere à política de ingresso são regidos, inclusive quanto à reserva de vagas, pela legislação federal e pelas normas institucionais em vigor.

Art. 12. Os editais e processos seletivos internos de qualquer natureza deverão, obrigatoriamente, em cada processo seletivo, reservar o mínimo de 30% (trinta por cento) das vagas para o público destinatário desta política.

Art. 13. A Política de Ações Afirmativas será avaliada periodicamente, a cada cinco anos, pela Secretaria de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades (SeCAID), com a finalidade de:

I - sistematizar e avaliar os resultados alcançados pela Política;

II - disponibilizar os dados e análises em relatório público, promovendo a transparência e o controle social; e

III - propor eventuais adequações necessárias para a melhoria da política ou sua reavaliação.

Art. 14. Esta resolução entra em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas as Resoluções CONSUN nº 20/2013 e nº 04/2019.

Danilo Giroldo Presidente do CONSUN

Documento assinado eletronicamente por **Danilo Giroldo, Reitor**, em 18/12/2024, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.furg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0320510** e o código CRC **5D5800BB**.

Referência: Caso responda este documento Resolução, indicar o Processo nº 23116.015713/2024-51

SEI nº 0320510